



**Universidad Nacional Autónoma de México
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Facultad de Filosofía y Letras**

Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior

TESIS

que para optar por el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía)

Presenta:

Lic. Manuel Alejandro Magadán Revelo

Comité Tutorial:

Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman - FFyL

Dra. Mónica Morales Barrera - FFyL

Dr. Victórico Muñoz Rosales - FFyL

México, D.F. Octubre del 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

Especialmente a Norma Angélica Lozano Aguilar, por iluminar el camino durante estos dos años.

A Jesús Zúñiga García, Gabriela Jurado Rivera y Alfonso Arriaga Juárez; cuya amistad se consolidó como el mejor acontecimiento durante mis estudios de maestría.

A los doctores: Armando Rubí Velasco, Victórico Muñoz Rosales, Martha Diana Bosco, María del Carmen Calderón, Alejandro R. Alba Meraz, Guillermo Castillo Ramírez y Mónica Morales Barrera; paradigmas insustituibles del ejercicio docente.

A Carlos Andrés de Jesús, Berenice Rodríguez Ramírez, David Ramos Vidales, Itzel González García, Jonathan Santos Alonso, Carlos A. Romero Castillo, Natalia de la Barrera Campos, Flavio Santiago Mora, Jesica Espinosa y Nelly Saavedra Díaz, amigos en toda la extensión de su amorosa palabra.

A Ana Luz Muñoz Nery; compañera formadora y amiga de vida.

A todos mis alguna vez alumnos y ahora amigos, que me mostraron el más noble rasgo de la filosofía, re-direccionando mi vida hacia su docencia.

A mi familia, ellos saben por qué.

El Dr. Mauricio PilatowskyBraverman, figura viva de la pasión por la filosofía.

A la Universidad Nacional Autónoma de México; institución que desde hace más de diez años me ha permitido crecer.

A la Dirección General de Asuntos de Personal Académico, pues gracias a su apoyo me fue posible realizar y concretar esta maestría.*

«La filosofía es una meditación de la muerte.» (Erasmus de Rotterdam)

«Dirigirse hacia una estrella, sólo eso.» (Martin Heidegger)

*El presente trabajo contó con el apoyo de beca PFPBU-MADEMS durante los estudios de maestría en el periodo comprendido de Agosto del 2011 a Julio del 2013.

Resumen

El presente trabajo ofrece una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior a partir de una crítica a la enseñanza dogmática y erudita de la filosofía como una historia de las ideas de los grandes filósofos; repensando al estudiante para comprenderlo no sólo como un ser dotado de razón, sino como poseedor de un cuerpo, sentimientos, emociones y afecto que toman parte en el proceso educativo y en la enseñanza de la filosofía. El punto nodal del trabajo fue ofrecer una metodología existencial (un método vivencial) que dé la posibilidad de acercar el filosofar a los estudiantes; se trató no de enseñar filosofía, sino de enseñar a filosofar. La piedra de toque para realizar la metodología es el de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte; sentimiento del cual se deducen un perfil filosófico y uno pedagógico que rompen con los modelos tradicionales y verbalistas productos del racionalismo y fijan un paradigma y perfil del estudiante de filosofía de la educación media superior. Además, la metodología existencial permite tomar a la angustia como contenido temático de un curso de filosofía. Con estos elementos como antecedentes, se ofrece una crítica curricular al Colegio de Bachilleres y al programa de *Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos*, en el que se implementaron las prácticas docentes deducidas de la angustia y cuyas planeaciones fueron elaboradas tomando en cuenta los pasos de la Metodología Existencial ofrecidos en la tesis. Al final de la concreción de nuestra didáctica, los estudiantes realizaron una serie de evidencias en donde se atestigua el aprender filosofía como un filosofar activo que, emanando de ellos, les permite definirse auténticamente, según la terminología de Heidegger, y a partir de su existencia propia, en cada caso.

Abstract¹

The present work offers a didactic approach to the teaching of philosophy at the high-school level [o: "upper secondary level"], starting from a criticism of dogmatic and scholarly teaching of philosophy as a history of the ideas of the great philosophers; re-thinking the student to understand her (him) not just as a being endowed with reason, but as the owner of a body, of feelings, of emotions and of affects that take part in the educational process and the teaching of philosophy. The nodal point of the work was to offer an existential methodology (an experiential method) that gives the possibility of bringing philosophizing closer to the students; the aim was not to teach philosophy, but to teach to philosophize. The touchstone to implement the methodology is the existential anxiety towards the phenomenon of death; from which a philosophical and pedagogical profile is deduced, a profile that breaks with the traditional and speech-centered models that are a product of rationalism and set a paradigm and profile for the philosophy student at the high-school level. In addition, the existential methodology allows to take existential anxiety as a thematic content of a philosophy course. With these elements as background, a criticism to the Colegio de Bachilleres curriculum and the Philosophy IV syllabus is offered: Contemporary Philosophical Problems, in which the teaching practices deduced from existential anxiety were implemented, and the planning of which were made taking into account the steps of the Existential Methodology offered in the dissertation. At the end of the realization of our didactic, the students conducted a series of evidences in which learning philosophy is attested to be an active philosophizing which, stemming from them, allows them to define themselves authentically, according to Heidegger's terminology, and starting from their own existence, in each case.

¹ 1 La traducción del resumen de la obra fue realizada gracias al apoyo de Carlos Alberto Romero Castillo, amigo y filósofo que trastocó una simple traducción en un trabajo profesionalizado.

Tabla de contenido

Introducción:	1
Capítulo I: <i>Andamiaje teórico.- Consideraciones básicas</i>	7
Descargo introductorio	7
El sujeto activo como paradigma de la educación.....	10
La enseñanza de la filosofía como filosofar	14
¿Desde dónde filosofamos? Contextualizando enseñanza de la filosofía en el modelo neoliberal	18
La angustia ante la muerte y sus implicaciones en la existencia	24
La metodología existencial como disruptor del esquema neoliberal para el estudiante del bachillerato	31
Metodología Existencial para la Didáctica Filosófica en la Educación Media Superior	33
<i>Del Vivir o la producción del deseo</i>	34
<i>Del Ver o partir de la propia existencia</i>	37
<i>Del Oír para dialogar con la tradición</i>	38
<i>Del Sospechar para deconstruir prejuicios</i>	39
<i>Del Esperar para la proyección</i>	41
<i>Del Soñar para orientar la marcha</i>	42
<i>Del Construir la subjetividad para la repercusión sobre uno mismo</i>	43
La angustia existencial en el bachillerato como fundamento de un paradigma humano y como contenido temático de la filosofía	44
Resumen del andamiaje teórico.....	49
Capítulo II: La Pedagogía Crítica como fundamento pedagógico de la metodología existencial	51
Una pedagogía para la metodología existencial	51
Generalidades sobre la pedagogía crítica	52
El modelo reproductorista	54
El enfoque comunicativo de la resistencia: la re-apropiación del hombre y del diálogo para la formación humana	56
La importancia del diálogo en la enseñanza de la filosofía.....	61
Entender la Actividad en el proceso educativo	64
Características sustantivas de la educación.....	67
Resumen del capítulo	69

Capítulo III: Fundamentos didácticos para la planeación de la Metodología Existencial; un ejemplo específico en el Colegio de Bachilleres	71
Justificación	71
El objetivo y rumbo del Colegio de Bachilleres; de la institución a sus propósitos para la Filosofía.....	76
Una aproximación a las técnicas grupales	86
Algunas técnicas a desarrollar dentro en el aula	92
Los Medios y Recursos propuestos para la didáctica	98
Los tipos de Evaluación	98
Resumen del capítulo	103
Capítulo IV: Planeaciones: recursos y secuencias para la intervención didáctica de la Metodología Existencial.....	105
Introducción	105
Consideraciones preliminares	109
Planeaciones y Secuencias Didácticas	114
Sesión de Encuadre	115
Primera sesión	116
Segunda Sesión	118
Tercera Sesión	121
Cuarta Sesión.....	125
Quinta Sesión.....	127
Sexta Sesión	130
Capítulo V: Narración de Actividades y Evidencias.....	134
Introducción	134
Narración de Actividades	136
Sesión de Encuadre, duración 20 minutos:.....	136
Primera sesión:	139
Un par de evidencias de la Primera Sesión:	145
Segunda sesión.....	146
Algunas Evidencias de la Segunda Sesión:	151
Tercera Sesión	152
Evidencias de ejercicio de evaluación de la tercera sesión (Reflexiones en torno a la lectura <i>Instrucciones para dar cuerda a un reloj</i>, de Julio Cortázar):.....	155

Cuarta sesión	157
Evidencias de la Cuarta Sesión:	159
Quinta Sesión.....	160
Evidencias de la Quinta Sesión:	162
Sexta sesión	164
Evidencias de la Sexta Sesión (Entrevista-cuestionario final y Evaluación Docente).....	168
Capítulo VI: Resultados de la instrumentalización didáctica	171
Observaciones Generales de la Práctica Docente: los logros obtenidos desde la Didáctica	171
<i>Consideraciones finales de la Metodología Existencial en la ejemplificación de la intervención docente dentro del Colegio de Bachilleres; una aproximación desde la filosofía de la educación</i>	177
Balance	188
Anexos.....	192
Programa de estudios de la asignatura <i>Filosofía IV: problemas filosóficos contemporáneos, del Colegio de Bachilleres</i>	244
Bibliografía y Sitiografía:	289

Introducción:

Desarrollar una Metodología Existencial para la Didáctica Filosófica, en la educación media superior, parte de la preocupación por salir de un paradigma que ha proliferado dentro de la enseñanza de las disciplinas filosóficas y que tiende a confundir el ejercicio de la filosofía, y del filosofar, con un aprendizaje memorístico de las doctrinas, ideas, pensamientos, sistemas y reflexiones que han sido productos de las grandes cumbres filosóficas en el devenir histórico, lo cual no hace más que violentar la naturaleza problematizadora de la filosofía, trastocándola en una ciencia histórica que puede ser catalogada como un trabajo de archivo.

La enseñanza de la filosofía en la educación media, entonces, ha puesto el énfasis en la memorización de contenidos propios de nuestra disciplina y ha delegado en un olvido a la filosofía como un ejercicio constructor de subjetividades, capaz de fomentar el uso de una conciencia crítica y reflexiva en los estudiantes, que debe estar íntimamente vinculada con su palabra propia, con sus vivencias y problemáticas cotidianas, recuperando los esfuerzos de la tradición filosófica, pero no para imponer su palabra como una verdad apodíctica que haya que absorber irreflexivamente, sino como una palabra que pueda ser contrastada, confrontada, criticada y comprendida por los estudiantes gracias al movimiento dialógico, acontecimiento de dos palabras que se encuentran cara a cara.

Así expuesto el problema, el presente trabajo recepcional hace una instrumentalización didáctica de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte para generar un paradigma de ser humano que tome distancia con el modelo moderno y que se cimiente desde características más adecuadas para la existencia contemporánea. No obstante, la labor

no es sencilla, pues para que la *Metodología existencial* sea significativa y pertinente ha de dismantelar los principales constructos y categorías de la pedagogía y didáctica tradicionales, así como de ciertas premisas filosóficas que dan valor al ejercicio educativo desde el modelo moderno. Entendido así, nuestro trabajo se pone como exigencia el tomar y reconocer una postura filosófica que, rompiendo con los modelos absolutizadores del ser humano, recupere las esferas afectiva, emocional y corporal, tanto de los estudiantes como del docente; esferas que han sido excluidas tanto de la filosofía del idealismo, como de la pedagogía y didáctica tradicionales.

De este modo, nuestro trabajo hace un esfuerzo por construir un paradigma de ser humano que revalore la actividad educativa, y principalmente la actividad de enseñanza-filosófica en la educación media superior, fundamentando e instaurándose en una serie de principios y lineamientos filosóficos y pedagógicos deducidos del sentimiento radical de la angustia ante la muerte.

Así, en primer lugar, nuestra tesis puede resumirse del siguiente modo: la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte es un elemento capaz de cuestionar las principales categorías del movimiento educativo como lo son el *conocimiento*, el *ser humano* y la noción de *verdad*, de filosofía y de educación, siendo capaz, también de replantear y repensar dichas categorías para construir y comprender la actividad docente de manera integral: entendiendo al ser humano, y por ende a nuestros estudiantes, no sólo como *una cosa que piensa*, según la filosofía cartesiana, sino como un ente racional, afectivo, emocional y volitivo que acude diariamente a ese espacio concreto y contextualizado que es la escuela.

Sin embargo, los alcances de esta fundamentación filosófica y pedagógica a partir de la angustia no se concentran únicamente en el plano de la abstracción, sino que se manifiestan y reproducen concretamente en el ejercicio educativo de la enseñanza filosófica, aumentando los alcances de nuestra tesis a la siguiente proposición: el uso de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte posibilita la puesta en marcha de un filosofar auténtico, un filosofar que emana desde el estudiante hacia lo cotidiano, capaz de determinar a la existencia de modo *propio*, distanciándose por momentos del neoliberalismo, revalorando la cotidianidad y permitiendo la búsqueda y el acontecimiento del significado y sentido a la existencia. Así, la angustia aparece como un temple de ánimo capaz de re-significar teóricamente los modelos pedagógicos en los que se sustenta la enseñanza filosófica, pero también con el vigor para transformar y orientar la práctica educativa en el accionar dentro del aula.

Así, nuestro trabajo consiste en instaurar una serie de principios y fundamentos filosóficos y pedagógicos con rasgos metodológicos existenciales y en una instrumentalización didáctica de estos principios que ejemplifican y demuestran el avance en la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes, por parte de los estudiantes, a partir del giro pedagógico propuesto.

Llevar al ejercicio dentro del aula los principios aquí propuestos, consideramos, puede ser una acción conseguible desde cualquier contenido programático de las diversas instancias educativas pues, por un lado, los principios funcionan como una serie de elementos a contemplar dentro de nuestro trato con los estudiantes y, por el otro lado, la filosofía existencial y las consideraciones sobre la angustia también posibilitan un diálogo filosófico

entre las diversas doctrinas acontecidas en el devenir histórico; sin embargo, realizar este esfuerzo supone desarrollar un trabajo didáctico que reconozca el sitio y la institución en la que desenvolvemos nuestra actividad, esto es: de querer instrumentalizar la propuesta aquí esbozada, es necesario realizar un trabajo de análisis, crítica, diseño y planeación curricular para reconocer el contexto en el que se ejerce el desempeño docente. En el presente trabajo, nos hemos circunscrito en la institución del Colegio de Bachilleres, en la asignatura de sexto semestre *Filosofía IV: problemas filosóficos contemporáneos*, en el primer y segundo contenidos –*crisis de la existencia e individuo y alienación*- del bloque temático número II –*ontología de la existencia*-, ello, como un ejemplo de la instrumentalización didáctica de la angustia ante la muerte y como una manera de comprobar y dar a difundir los resultados y las evidencias obtenidas merced a la metodología aquí propuesta.

De esta manera, nuestro camino metodológico y la estructura capitular del trabajo resultan ser de la siguiente forma:

En el primer capítulo, correspondiente al andamiaje teórico filosófico, se darán los fundamentos desde los que nuestra propuesta se origina, recurriendo a la filosofía existencialista y a la filosofía de la educación para reflejar la postura teórica en la que nos circunscribimos, además de dejar en claro el modelo y paradigma de ser humano que nos proponemos construir en el ejercicio educativo. A su vez, el presente capítulo tiene como función explicar y definir los principales problemas a tratar, así como clarificar los conceptos con los que se trabajará a lo largo de la propuesta.

En el segundo capítulo realizamos una crítica al paradigma pedagógico tradicional para marcar una distancia con sus principales presupuestos, pues no resultan compatibles con la

propuesta que se viene trabajando. En un segundo momento, se recurre al trabajo conjunto de la pedagogía crítica y de la filosofía existencial –a partir del sentimiento filosófico de la angustia ante la muerte- para fundamentar un aparato y modelo pedagógico acorde con la propuesta, finalizando con el énfasis en las características sustantivas de la educación que dicho paradigma ha de seguir.

En el tercer capítulo ofrecemos una fundamentación didáctica del trabajo, a manera de ejemplificación; se realiza el análisis curricular de la institución, se postulan los propósitos del programa y de la propuesta de intervención didáctica y, asimismo, se realiza una crítica al programa de la asignatura en la que nos adentramos. A su vez, se da cuenta de los medios, técnicas y estrategias didácticas que serán recuperadas dentro del ejercicio áulico.

El cuarto capítulo desarrolla y explica nuestra intervención docente y la concreción didáctica de la presente investigación. Se muestra la planeación de las sesiones desarrolladas, así como el anexo de todos los materiales bibliográficos y estadísticos utilizados para las sesiones.

En el quinto capítulo se proporciona un amplio informe de las actividades realizadas, mostrando el reporte de las sesiones y algunas evidencias o productos de los estudiantes que posibilitan el arribo a las conclusiones y la demostración de la propuesta.

Por último, en el capítulo sexto llevamos a cabo el resumen de los lineamientos filosóficos de la metodología existencial, así como el desglose de las conclusiones, los logros obtenidos tras las sesiones y su análisis. Finalmente, se muestra cómo el partir de los lineamientos derivados de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte –como contenido temático y como motor de un aparato teórico distinto al tradicional- posibilita el

aprendizaje y la enseñanza de la filosofía como una actividad auténtica en la que se reconoce la palabra de los estudiantes; flanqueando el problema de mirar reducida a la filosofía como un almanaque y compendio de datos obtenidos a través de la historia de las doctrinas filosóficas. Incorporando a los jóvenes a un hacer filosofía, reconociendo sus sentimientos, disfrutándola y vinculándola con su vida diaria; distanciándose de la filosofía como una disciplina fría, aburrida y muerta que poco o nada tiene que ver con su formación.

Capítulo I: *Andamiaje teórico.- Consideraciones básicas*

Descargo introductorio

Hablar de angustia² y enseñanza educativa parece ser una relación que nunca se ha descartado ni dado por sentada. Es común escuchar que situaciones como la falta de aprendizaje o el fracaso escolar vienen motivados por un exceso de angustia en el estudiante; el alumno se encuentra preocupado y absorto en una serie de problemas que no le permiten desarrollar su potencial humano y profesional: ya sea elegir una carrera, la situación conflictiva con sus padres, la crisis propia de la adolescencia sumada a todos los cambios corporales y psicológicos que ella misma supone, no dejan de acentuar esta ansiedad. La angustia toma aquí su lugar como uno de los principales enemigos del docente que pretende instruir e informar a sus estudiantes, sin importar cuál sea la temática o disciplina.

La angustia, entonces, surge como un enemigo que es menester aminorar para procurarse toda la atención que se necesite, o al menos que sea posible, para introducir la mayor cantidad posible de *conocimiento* en la mente de los alumnos; de no ser posible informarlos en alguna teoría o permitirles el grabado, de igual modo memorístico, de una serie de procedimientos o acciones para realizar una determinada praxis, tanto el alumno, como el docente, tenderán hacia el fracaso, el éxito les será vedado.

²Cabe acotar que, al referirnos al sentimiento de angustia, a partir de aquí, nos circunscribimos, en concreto, a la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte: un estado afectivo específico que se distingue de las angustias psicológicas –patología que es potencialmente destructiva para el sujeto- o psicoanalíticas –como por ejemplo la angustia *depresiva* o la *persecutoria*²- y que es propia de la disciplina filosófica, siendo un sentimiento vital para el pensamiento existencialista. Esto es, el presente no busca entrometerse con ningún estado afectivo o alguna patología propia de otras disciplinas, sino únicamente con el sentimiento de la filosofía que permite la interiorización de la pregunta por la existencia humana, en el ámbito filosófico; pero, de encontrar, rastrear o confrontarnos con algún estudiante que presente alguna angustia perteneciente a otras disciplinas, la acción a tomar será el canalizarlo al profesional correspondiente.

Así las cosas, es evidente reconocer que estamos inmiscuidos en un tipo de educación que si bien parece ambigua, por pertenecer a los esquemas y paradigmas de la escuela tradicional, se practica casi con plenitud en las instituciones de educación en todos los niveles, desde el básico hasta el superior. La educación, desde esta panorámica, aparece como transmisión de información, pues el juego pedagógico consiste en conseguir que los alumnos adquieran la mayor cantidad de datos y conocimientos para consolidarse como sabedores de su materia, para ello, necesitarán un receptáculo adecuadamente estructurado, un pensamiento capaz de albergar todos los contenidos que necesite para su éxito *personal*. El profesor de filosofía, en esta medida, no se encuentra exento de esta postura, pues el alumno de nivel medio superior que cursa las disciplinas filosóficas, en la actualidad, se mira “bombardeado” por una serie de datos e ideas provenientes de toda la historia de la humanidad, según el esquema que venimos siguiendo, de cuantos más datos se disponga en la memoria, mejor filósofo será. Es decir, ser un buen estudiante de filosofía, dependerá de la cantidad de información y datos filosóficos que se posean en ese depositario que es el pensamiento, para ello, habrá que rechazar todo aquello que violente al *alma* humana, a esa cosa que piensa. Cosas como el cuerpo, la finitud, la contingencia, las relaciones pulsionales y afectivas y, de nueva cuenta, la angustia, deberán estar fuera de la actividad del sujeto que piensa y adquiere la mayor cantidad de datos; nos encontramos dentro de la noción que identifica a la filosofía con el filosofar; a la información erudita y enciclopédica de la filosofía como condición necesaria y suficiente para la labor del filósofo.

Dispuestas así las cartas sobre la mesa, no dejarán de parecer ofensivas y provocadoras las tesis que buscan posicionar a la angustia del lado del estudiante; esto es, el propósito del presente es “utilizar” *la angustia existencial ante la propia muerte*, como un mecanismo o

herramienta capaz de apoyar la labor del proceso educativo de las disciplinas filosóficas. Lo que queremos resaltar y justificar, es la posibilidad de utilizar a la angustia existencial, filosófica, ante el fenómeno de la muerte, para dirigir con éxito los esfuerzos y las exigencias de la enseñanza de la filosofía de nuestra actualidad, aunque para ello es necesario replantear los objetivos de la labor del docente, el papel del estudiante, e incluso el paradigma vigente para el proceso enseñanza y aprendizaje en la educación media superior. Dicha revaloración será realizada a partir de la filosofía y para la enseñanza de la filosofía, desde nuestro papel de profesores y filósofos que somos. Entonces, en primera instancia, será menester distinguir y establecer: en primer lugar. ¿Qué se quiere decir con educación? ¿Qué se entiende por filosofía y cómo es que habrá de enseñarse? ¿Desde dónde se filosofa y cuál es la realidad y el contexto social desde la que se establece dicha práctica? ¿Qué es esa angustia existencial a la que nos referimos? Y, por último: ¿cómo es posible reestructurar el discurso del filosofar activo y el uso de la angustia del estudiante de nivel medio superior dentro de la escuela para fomentar una actividad del proceso del filosofar y, con ello, contribuir a la formación, y no a la mera repetición de información del alumno? Sólo establecidas las respuestas a las interrogantes previas con la suficiente claridad, será posible desarrollar una tesis que permita revalorar a la angustia ante la muerte como un elemento positivo en la enseñanza filosófica, capaz de atizar el ejercicio crítico y reflexivo de los estudiantes de filosofía, de cualquier instancia y nivel educativo. Tratamos de cimentarnos en el papel activo, afectivo y pulsional del alumno para fomentar, gracias a la comprensión de la angustia ante la propia muerte, el desarrollo formativo del estudiante, por encima del ámbito informativo. Queremos reconocer al buen filósofo y al buen estudiante de filosofía como aquel que tiene el método adecuado que permite la adquisición

de técnicas y procedimientos, métodos, para alcanzar conocimientos significativos por medio del reflexionar propio y la capacidad de estructurar y decir la palabra propia, devenida merced a la comprensión de la angustia y la definición de sí mismo, auténticamente, en el sentido de la ontología fundamental de Martin Heidegger, rechazando la mera repetición y manejo de datos que no han sido gestados por él, sino impuestos por la tradición en la que el alumno se ha desarrollado.

El sujeto activo como paradigma de la educación

Si vamos a hablar de la angustia existencial relacionada positivamente con el ámbito educativo, será necesario replantear brevemente aquello que la educación supone, sin querer esbozar en este intento una teoría sobre la educación.

Tradicionalmente se había entendido a la educación como una herramienta transmisora y perpetuadora del saber y de la cultura. El estudiante que se *formaba* dentro de los planteles de la escuela tradicional debía ser adaptado a un paradigma de sujeto devenido desde el siglo XVII que lo estipulaba como *una cosa que piensa*. Desde esta panorámica, los educandos habían de limitarse a la absorción del conocimiento, *palabras ajenas*, en el que le instruía la figura del docente, pues éste último es el que poseía el saber; si el alumno tenía necesidad de aprendizaje, entonces, debía limitarse a la atenta escucha, procurando memorizar la mayor cantidad de datos proporcionados por el educador. Un paradigma de educación meramente informativo, enciclopédico, cuya meta fundamental era el vaciado intelectual de información dentro del pensamiento de los alumnos que, como entes contruidos por un alma (pensamiento) y un cuerpo, debían dejar de lado lo segundo para

dedicarse por entero al conocimiento especulativo. Estamos en una visión del estudiante perfecto como un ser despojado de cuerpo, de afectos, de sentimientos y de pulsiones; un estudiante que no puede relacionarse ni con vivencias propias ni con el vínculo genérico de la palabra propia. Cuanto menos dude, interroge, *dialogue* un alumno, cuanto mejor estudiante se es. El papel del alumno se reduce, así, a una instancia eminentemente pasiva, posicionando en el centro del discurso al educador. Lo mejor que puede *hacer* el alumno es un no actuar, un quedarse callado aprehendiendo toda la información que le sea posible. Sólo así se es capaz de llegar a ser, y *repetir*, lo que el maestro es.

Sin embargo, “recientemente han surgido propuestas que aboguen por una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que se verán involucrados en él: docentes, alumnos.”³ Así, actualmente los teóricos y filósofos de la educación se han pronunciado en contra de este paradigma educativo que pone énfasis al proceso de enseñanza-aprendizaje con características enciclopédicas e informativas. Ya no se privilegia el papel activo del docente y se rompe con el esquema del alumno informado como producto primordial del quehacer educativo. Lo que se necesita, hoy día, para responder a las necesidades que nos aquejan como individuos y como sociedad, es que el ser humano sea educado integralmente, esto es: desarrollado racional, afectiva, individual y socialmente; otorgándole capacidad crítica para transmitir su tradición, comprenderla, transformarla y, además, poder dar dirección, sentido, por su propia cuenta, al destino que lleva su vida; se trata de saber lidiar con sus problemas y con los de la sociedad. Este giro coloca al alumno en el centro del discurso educativo, pero no de manera aislada, sino

³Díaz Barriga, Frida, Et al. *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Ed. Trillas, México, 2011, p. 44.

interactuando con los demás educandos y *acompañado* con la figura del docente, todos ellos partícipes de su cultura y de su especie; se postula la posición activa del alumno en el quehacer educativo.

Estando las cosas de esta manera, se estipula y nos enmarcamos en una educación entendida como “una actividad y un proceso en el que se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades. Así, la educación tiene como objeto formar a la persona, no solamente informarla.”⁴ Ya no se trata de informar o inculcar al estudiante en una posición pasiva, por el contrario, ahora lo que se busca es sacar, desarrollar, esas fuerzas y potencias que guarda dentro de sí, el movimiento ya no se limita a introducir la mayor cantidad de elementos, sino generar el desarrollo de las habilidades que ya se tienen.

Es necesario reconocer, aquí, que la información no desaparece del juego de la educación, pues todo proceso formativo depende del ámbito informativo, ya que “la imitación y adaptación sirven de punto de partida, o anclaje, para la actitud crítica y creativa”⁵, pero ha de quedar claro que si bien todo proceso formativo ha de llevar la fuerza y necesidad de la información, esto no sucede a la inversa, difícilmente la información forma, “el único criterio posible de limitación de la información es la formación. La información no tiene de suyo límites”⁶; pero a esto volveremos más adelante.

Ahora hablamos, entonces, de la educación como una actividad que se origina de la necesidad en la que se desarrolla un alumno, activo, dentro del marco de una comunidad en

⁴ Arriarán, S. y Beuchot, M. *Virtudes, valores y educación moral contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica de México, México, 1999, p. 14.

⁵ Arpini de Márquez, A. y Difour de Ortega, A. *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, p. 1.

⁶ Gaos, José, *La filosofía en la Universidad*, U.N.A.M. México, 1958, p. 48.

su contexto determinado; estableciendo como tareas de la educación el preservar, transmitir, modificar su propia tradición y, además, moldear o formar la propia personalidad del estudiante que, abandonando su sitio como espectador, ha de ser colocado en el rol protagónico. “La educación es una tarea formativa, es decir, procura que el sujeto adquiera su propia forma y la exprese por medio de la comunicación y la creación [...], la educación es un proceso de personalización”⁷, haciendo uso de sus capacidades tanto motrices, como racionales y afectivas. Educación es el desarrollo integral del individuo, para que sea capaz de participar activamente en su entorno social y familiar, dar resolución a sus propias problemáticas, entablarse en una situación dialógica e íntimamente vinculada con su entorno real y concreto. Todas las disciplinas educativas, en todos los niveles de educación, han de tener contemplado el desarrollo *formativo*, y ya no sólo el informativo, del estudiante.

A lo largo del presente proyecto, ya lo hemos mencionado, queremos establecer a la angustia ante la propia muerte como un recurso capaz de movilizar y *formar* para la realización de las capacidades y potencialidades del ser humano, pero esto se enmarcará dentro de las disciplinas filosóficas como la ética o la historia de las ideas en el nivel medio superior; para ello, ha de ser necesario partir de una clara definición sobre lo que es la filosofía, y el filosofar, para saber qué podemos esperar de ella dentro de los paradigmas educativos de la nueva escuela.

⁷Op. Cit. Arpini de Márquez, A. y Difour de Ortega. p. 1.

La enseñanza de la filosofía como filosofar

La congruencia entre lo que es la filosofía y la educación, o la semejanza entre problemáticas que, de igual modo, en ambas se ha sucedido, no parece ser gratuita. Ya desde que se iniciaba el paradigma educativo del sujeto moderno se había entendido que la filosofía, como el acopio de datos eruditos respecto a la historia de las ideas, no podía llevar a ningún lado. Kant aseguraba, desde los tiempos de la ilustración, que el aprender filosofía era una tarea vana, pues la información no conoce límites, lo único a lo que podría aspirar el filósofo era saber filosofar⁸; se daba preferencia, desde hace ya más de tres siglos, al proceso frente al producto; y sin embargo, las tradiciones filosóficas y educativas se dirigieron hacia la radicalización de la vía opuesta. Tal paradigma pervive, como lo hemos visto anteriormente, en una gran cantidad de colegios de medio superior y facultades filosóficas; sin embargo, para el propósito del presente, ha de ser necesario retomar las discusiones que abordan el qué es la filosofía, adecuando una definición distinta que resulte lo más conveniente al modelo teórico del educando activo de la educación.

Entendemos por filosofía, primeramente, el resultado final de un proceso conocido como filosofar; tal producto consistiría en un discurso con una serie de ideas argumentadas y expresadas con sentido y coherencia que dan cuenta de un problema críticamente planteado con la intención de aseguir una solución para el mismo; sin importar de qué tipo de problemática se trate.

⁸ El pasaje kantiano al que hacemos alusión es el siguiente: “Nunca puede aprenderse, en cambio (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a filosofar.” En: Kant, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas, Los clásicos de Alfaguara, Ediciones Santillana Generales, Vigésima Segunda Edición, España, 2004, A 838-B 866, p.650.

Nos colocamos, en esta instancia, ante un paradigma que reduce el sentido de la enseñanza de la filosofía al acercamiento y aprendizaje de los discursos, ideas y pensamientos estructurados de otros personajes que se han consolidado como filósofos. Desde esta perspectiva, el acceder a una enseñanza de la filosofía se vuelve una labor, prácticamente, imposible. Y sin embargo, está la intuición latente, la filosofía no se reduce a esto.

El inmiscuirse en las grandes ideas de los filósofos ilustres lleva a los estudiosos a transitar por un camino que los convierte cada vez más en sabios, en eruditos, en conocedores de material de la historia del hombre y su pensamiento, sus formas de lidiar con los problemas y los medios en los cuales se desarrollaron; pero ningún ser humano, ningún auténtico ser hombre puede permanecer impasible ante este oficio. Esto se muestra no sólo al aproximarse a las ideas de los filósofos, también se mira en la facticidad de la existencia propia; cuando escuchamos, comprendemos y conocemos las mecánicas con las que se desarrollan y resuelven sus problemas las personas que tenemos a nuestro lado, algo de ellos perdura en nosotros mediante la conversación. Un algo que nos convida a pensar y confrontarnos con nuestros conflictos desde una panorámica personal e intransferible en su totalidad –la misma razón por la que es imposible el aprendizaje de la filosofía- pero que pone en marcha el movimiento de una actividad reflexiva, crítica y positiva del pensar frente a los conflictos. Es un algo que nos conmueve y nos posibilita el juicio y la capacidad de palabra propia y auténtica ante nuestros problemas; esto puede confundirse con el inicio del filosofar.

El filosofar sería, pues una construcción acerca del sentido y dirección de nuestra actividad que permita distinguirla del aprendizaje *cuasi*-memorístico de los argumentos, ideas,

sistemas, obras y datos biográficos de los pensadores más importantes en el devenir humano. Por el contrario, sin restar importancia al conocimiento de la tradición –que primordialmente deberían fungir no como datos muertos, sino como dialogantes vivos- la *filosofía* (mediante el filosofar) merece ser *comprendida como una actividad creadora y recreadora del pensar humano, apoyada de la palabra viva de nuestra subjetividad confrontada con la subjetividad de los grandes autores del pasado y que tenga sus raíces en una problemática real y “objetiva”*, esto es, enraizada a un contexto determinado con sus particularidades propias. En síntesis, la filosofía puede ser entendida como la construcción de una subjetividad, apoyada del diálogo formativo con otras subjetividades y ubicada en un momento y lugar concretos, haciendo patente el horizonte de comprensión, el marco teórico o la postura filosófica utilizada para este proceso.⁹

El filosofar sería, entonces, el *hacer* filosofía. Como se ha mirado, el filosofar no se pone en marcha de forma autónoma, sino siempre a partir de la escucha del otro, es decir, la actividad que revela la palabra propia y que permite la creación de productos intransferibles a cabalidad, parece ser una actividad con fundamento heterónimo. Se trata de fundamentar la capacidad de autonomía a partir de un principio de heteronomía. Si bien no podemos obtener de forma total la palabra del otro, si podemos llegar a comprenderlo, sentirlo y hasta vivenciarlo, filtrado por las habilidades del propio pensamiento. El escuchar al otro supone la posibilidad de atisbar diversas posibilidades de respuesta que, a su vez, permite *desconfiar* de las propias (y de las ajenas) con la intención de elegir un veredicto más adecuado tras el acto crítico. Así pues, el filosofar es el decir la propia palabra, pero para

⁹Cf. Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008, p.9-15 (el agregado es mío).

aprender a moldear la propia palabra, es menester escuchar la palabra de los otros; de la filosofía y los grandes sistemas.

Visto de esta manera, es posible que la filosofía y el enseñar la filosofía no sean asuntos por completo disímiles. Hasta ahora, se ha visto que la filosofía puede ser uno de los motores que ponen en marcha el movimiento del filosofar y, a su vez, que la filosofía sólo puede ser posible si alguien ya ha puesto en marcha tal mecanismo. Filosofía y filosofar se complican. El aprendizaje de la filosofía permite el adecuado desenvolvimiento de ambos; el aprendizaje de otras palabras pulen las propias y abona en la estructura de la creación de nuevos discursos, propios. La enseñanza de la filosofía, entonces, aumenta y transforma, crea y difunde; hace eruditos, sí; pero también genera filósofos. El horizonte lo demarcará la vocación propia y las fuerzas internas. Se trata de la diferenciación entre el erudito y el filósofo.

El filósofo, en primera instancia, no puede distinguirse del auténtico filosofar; los principios, máximas y sentencias que efectúa y que interioriza, difícilmente dejan intacta su forma de circular por el mundo. El filósofo y su filosofar se hacen uno; el filosofar como una modalidad existencial de asumir el mundo, y como creador de filosofía. Si bien se ha apuntado que el filosofar es una forma de vida que crea la propia palabra, da los propios pasos y confronta reflexiva y críticamente los propios problemas, el producto de todo esto es ya filosofía. Esta nueva forma de ver el mundo y transitarlo devendrá como filosofía, aunada con el concepto de forma de vida –actividad que viene implicada en el filosofar- y que trans-forma una existencia; la del filósofo.

Filósofo, filosofar y filosofía; sujeto, actividad y objeto se identifican. A distingo del erudito, que sólo aparece como un sujeto que realiza un proceso de absorción y expulsión de datos, pero que las más de las veces se muestra incapaz de tomar la palabra propia, exponerla con los semejantes –conversar- y transferirla con la intención de movilizar las fuerzas y pulsiones internas. “La filosofía como disciplina formativa (que), en el nivel medio, debe satisfacer las necesidades de desarrollar las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento creativo. No se limita a la repetición, sino que debe cumplir la función de estimular las capacidades personales para movilizar en el joven la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, partiendo de su propia situación, y suscitando la actitud crítica y la creación de valores e ideas surgidas de su yo más auténtico”¹⁰.

¿Desde dónde filosofamos? Contextualizando enseñanza de la filosofía en el modelo neoliberal

Preguntar por el contexto en el que se desarrolla la filosofía dentro de los institutos de educación media superior vincula directamente al modelo de producción imperante en nuestra sociedad globalizada, la cual no deja de hacerse presente en todos los ámbitos y esferas de la vida humana, desde el comercio y el entretenimiento, hasta la educación. Así, si queremos encontrar una respuesta suficiente a la pregunta: ¿desde dónde filosofamos o cómo y en qué situaciones se da la enseñanza de la filosofía en el nivel medio? Será necesario revalorar el modo de producción vigente, pues este no deja de estructurar un perfil o paradigma de ser humano que se mantiene como directriz para todo tipo de

¹⁰*Op. Cit.* Arpini de Márquez..., p. 4.

educación, ya sea dentro o fuera del aula. El modelo productivo, e ideología imperante, pues, tanto en nuestro país como en la mayor parte del globo es el capitalismo en su vertiente neoliberal; una ideología consistente en colocar la noción de *competencia* en el centro de, prácticamente, todos los discursos y quehaceres humanos. De esta manera, el ser humano, la empresa o, incluso, la escuela, más adecuados para el desarrollo de la humanidad, y del ser hombre como persona, serán aquellos que proporcionen a los individuos las competencias y habilidades mejores y más desarrolladas para ser exitosos; pero, ¿en qué consiste el éxito, desde la presente ideología? No hay que olvidar que nos concentramos en una ideología que se apoya, en sus orígenes, en una *libertad de mercado*; el hombre es libre para producir, comprar y consumir todo lo que él mismo desee, el éxito del individuo o de la empresa radica, entonces, en la cantidad de productos que se vendan para remunerar una mayor cantidad monetaria y, al mismo tiempo, para procurarse la mayor cantidad de bienes y productos, objetos de consumo, para hacer más placentera la vida cotidiana. Nos encontramos ante un paradigma que busca la acumulación de bienes personales para conseguir el éxito, el modo de lograrlo no será otro que el competir contra los semejantes; una competencia en la que todo está permitido, pues si lo que se busca es *competir* para arrebatarse al otro los objetos de disfrute, nada detiene para utilizar al otro como objeto, o medio, para alcanzar el propósito deseado, sin importar que esto conlleve el consumo de los demás sujetos. Indudablemente, nos encontramos ante un paradigma egoísta e inhumano, ya que “el neoliberalismo es una ideología que va en contra del hombre,”¹¹ pues el ser humano que aquí actúa se encuentra “centrado en el egoísmo, en la egolatría, en el narcisismo.”¹²

¹¹Óp. Cit. Arriará, S. y Beuchot. M.,p. 69.

El neoliberalismo, entonces, se muestra como una ideología deshumanizante, que se opone al hombre y lo conduce a la voluntad y al deseo egoístas, dirigido hacia la acumulación desmesurada de bienes materiales por los cuales debe competir y aplastar a sus congéneres. Más aún, el capitalismo voraz ensalza la competencia hasta el punto más alto, en el cual el ser humano se aprecia y define a sí mismo a partir de lo que puede producir para consumir, no para crear. El ser humano exitoso o auténticamente valioso es aquel con la suficiente viveza para enriquecerse sin miramientos, hacerse poseedor de bienes sin importar lo que se lleve en su camino, sea lo que sea, o a quien sea. Todo aquel hombre que se preocupe por el amor al otro, por la actividad improductiva (como la filosofía) y por el enriquecimiento interior o intelectual, sin pretensión de remuneración material, ha de ser catalogado, tal cual lo manifiesta Kafka en *La metamorfosis*, como un terrible insecto, fuera del modelo que se ha trazado de humanidad. El neoliberalismo se atisba, entonces, como una modalidad existencial en la que el hombre se encuentra vacío y desposeído, determinado fantasmagóricamente por la ilusión de poseer inagotablemente y con la mira puesta en un *futuro mejor*, un futuro en el que se realiza con la obtención de un cúmulo de objetos que tiendan hacia la inútil meta de determinarlo, pero inauténticamente. Se abre así aquella cara neoliberal que funciona como una máscara que oculta y define falsamente a la existencia, otorgándole el contento -aunque no la felicidad- y la pasividad de no confrontarse con sí mismo. Ilusiones y distractores imaginarios que dan cierto confort a la humanidad, pero con el caro precio de perderse a sí misma, esto se puede ver ejemplificado con claridad en la noción de *avidez de novedades* que presenta Heidegger en *El ser y el tiempo*. La adicción al consumo y al frenético movimiento de adquirir y sujetarse de cuantas cosas se pueda, sin

¹²*Id.*

encontrar, no obstante, reposo alguno. El actuar humano, en todas las acciones de la vida, debe fundamentarse en el “ser capaz de trabajar y producir, de ganar mucho dinero, de ser competente, competitivo¹³”, exitoso.

El ser exitoso, entonces, consiste en no otra cosa que en competir para tener disfrute de automóviles, celulares, ropa, parejas sacadas de comerciales televisivos o cuerpos juveniles y perfectos, en general, competir para obtener todo aquello que otorga un *status* social elevado –y se será más exitoso conforme más numerosos o más modernos y actuales sean los objetos adquiridos-. Esta modalidad existencial, se orienta indisputablemente a generar un paradigma o modelo teórico de ser humano que se ve reducido o limitado en su capacidad crítica y reflexiva, pues el sujeto del neoliberalismo ha de concentrar sus esfuerzos en seguir el ajetreo del consumo para ser exitoso y estar a la vanguardia. Tenemos un perfil humano incapaz de tener un segundo de tranquilidad para poder reflexionar sobre aquello mismo que nosotros somos. Si la crítica, la reflexión, la filosofía y las humanidades no son acciones productivas, que sirvan para llegar al éxito, lo mejor es descartarlas y hacerlas a un lado, habrá que preocuparse por las técnicas y disciplinas que sí pueden conducirnos al éxito. Un sujeto catalogado como “deseo de sí. No un deseo del otro¹⁴”, pues el afecto, el amor, la escucha y el diálogo auténtico hacia el otro quitan tiempo y vida, dinero y, por ende, éxito.

En síntesis, el neoliberalismo es una ideología centrada en el sujeto individual, que mira a los otros como objetos consumibles para poder satisfacer su deseo de enriquecerse hasta el hartazgo, pero sin satisfacer nunca dicho deseo por el simple hecho de estar inmerso en el

¹³*Ibid.* p. 71

¹⁴*Id.*

frenesí de la vanguardia, en un eterno fluir, una avidez de novedades en la que *todo fluye y nada permanece*. Una ideología omni-abarcante que deshumaniza al sujeto, manteniendo ocupado su libre pensamiento en una serie de imaginarios y fantasmaticaciones que lo concentran en el egoísmo y en el narcisismo, en la competencia y en la productividad fetichizada que no dan pauta para el ejercicio racional, crítico, reflexivo y los sentimientos de escucha y amor hacia los demás ya que estos son inútiles e improductivos. Se elimina así lo más propio de la esencia humana, la racionalidad y el afecto, el alma y el cuerpo; se transforma a los individuos inmersos en el sistema productivo en un doble objeto: objeto consumidor y objeto de consumo, ante este modelo de ser humano des-humanizado parece no haber escapatoria, incluso el sistema educativo y sus paradigmas pedagógicos han sido inmiscuidos en el neoliberalismo.

Desde nuestra perspectiva, el paradigma y la misión educativa han cambiado radicalmente dada la influencia voraz del neoliberalismo actual. Anteriormente, se trataba de producir y transmitir conocimiento que se supeditara al fomento cultural y al espíritu nacional; sin embargo, ahora se habla de crear productores y productos destinados al consumo, en consonancia perfecta con el neoliberalismo des-humanizante. Siguiendo esta directiva, el conocimiento de las ciencias sociales y humanidades pasa a segundo término, el conocimiento tecno-científico surge en su máximo esplendor y el modelo educativo de las vocacionales cobra mayor auge, mayor importancia, pues, desde el modo de producción neoliberal, el conocimiento ha de tener que ser, ahora, productivo y útil en perfecta sintonía con la función empresarial. La transferencia de conocimientos ya no es para servir a la cultura, por el contrario, ahora se trata de servir a los intereses empresariales

Como conclusión, hemos de arrojar una serie de preguntas que quizá sea más viable responder antes de dirigirnos a esta instrumentalización del conocimiento, preguntas tales como: ¿A dónde nos lleva como especie o como pueblo este pensamiento? ¿Será suficiente con ello para solventar las necesidades materiales de los seres humanos y, de ser afirmativo, qué hay de las necesidades interiores, netamente humanas, intelectivas, de nuestra especie? Y más importante aún: ¿qué sucederá con el pensamiento crítico y la verdadera reflexión y formación humana, si lo que se instaura uniforme y unidireccionalmente es la mecanización de la educación? Ante esta panorámica, sólo queda seguirse cimentando por los paradigmas que vuelven activo lo pasivo, que se preguntan no por un conocimiento universal y abstracto, sino quizá por uno más contingente, pero, por ende, más humano. Quizá haya que sacrificar el conocimiento especializado para sujetarnos bien de la auténtica formación general y humana, permitiendo entender a la educación como el desarrollo integral del estudiante y del docente, en su calidad humanística y con pleno compromiso social.

Ahora bien, ya hemos reconocido una noción de educación en la que se privilegia a la educación formativa del alumno, en su papel activo, frente a la educación pasiva, hegemónica y uniformadora; hemos dado una noción de filosofía y del filosofar como un elemento que privilegia el proceso, igualmente formativo, frente al producto de la memorización de datos sobre la historia de la filosofía y, a su vez, hemos contemplado el contexto desde el cual se imparte la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, el cual, en el peor de los casos, ha de llevar a la desaparición de las asignaturas filosóficas – pues estos apoyan el desarrollo formativo del ser humano- o a la didáctica de éstas con pretensión erudita, pero sin utilidad alguna.

Desde esta perspectiva: ¿cómo es posible entrelazar el discurso anterior con un planteamiento que conjugue a la angustia ante la propia muerte para realizar una metodología con el ejercicio educativo de las disciplinas filosóficas? La respuesta se sugiere desde las características de las que goza la angustia existencial ante la propia muerte como un pensamiento capaz de liberar al individuo, en este caso el estudiante, de los constructos e imaginarios con los que ha sido sometido desde nuestro contexto actual en la educación media. Por un lado, la pretensión de educación erudita y, por el otro lado, el neoliberalismo globalizado.

Instaurado el marco y las nociones desde las cuales partimos, damos pie de inicio a enmarcar teórica y filosóficamente las características e implicaciones del sentimiento radical que nos permitirán realizar una metodología de la angustia para la didáctica filosófica en el bachillerato.

La angustia ante la muerte y sus implicaciones en la existencia

Partimos del presupuesto filosófico de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte como un posible punto de partida para la creación de esquemas de pensamiento, religión y modos de producción de la humanidad. La angustia ante la muerte es un estado afectivo, un temple de ánimo, o desequilibrio existencial, que subsume al existente ante la presentificación de una auténtica nada, esto es, la posibilidad de la imposibilidad de su existencia como una inminencia a la cual tiende. Para el sujeto que experimenta esta sensación radical se abre la posibilidad de su no-ser, de su no existir, y de la disolución y aniquilamiento de la sustancia yoica que cada cual es. Se habla por completo de la muerte

del cuerpo, pero también de la desaparición completa de su propio pensamiento y, con él, de todas las cosas que hemos aprendido y conocido. Así, “Todas las cosas como nosotros mismos se sumergen en una indiferenciación. [...] No queda asidero ninguno. Lo único que queda y nos sobrecoge al escapársenos el ente es este “ninguno”. *La angustia hace patente la nada.*”¹⁵

Dentro de este estado el ser humano experimenta una sensación, por demás, desagradable, de índole plenamente distinta al miedo, terror, pánico o pavor (distinguiéndose, además, de aquella angustia de la que hablan la psicología y el psicoanálisis) ya que, con estas, se tiene un objeto definido que provoca tales sensaciones; por el contrario, la angustia no sabe qué es eso ante lo que se está angustiando; la angustia se genera a partir de la nada que se nos hace presente y que demuestra la finitud y contingencia de todos los entes, incluidos nosotros mismos. Además, cuando el individuo se angustia, “sólo resta el mero existir en la conmoción de estar suspenso en que no hay nada donde agarrarse. La angustia nos vela las palabras. [...] Si muchas veces en la desazón de la angustia tratamos de quebrar la oquedad del silencio con palabras incoherentes, ello prueba la esencia de la nada.”¹⁶ Una nada, un pensamiento, que vulnera y violenta al ser humano, propio en cada caso, sumergiéndolo en un estado que no se quiere volver a vivenciar; la posibilidad del aniquilamiento yoico es una sensación que causa un malestar exorbitante que hay que reprimir sin importar el costo. Así, siguiendo a Schopenhauer establecemos que la filosofía, pero además las religiones de corte neoplatónico y el neoliberalismo, son en buena medida permitidas y posibilitadas por

¹⁵Heidegger, M, *¿Qué es metafísica? Y otros textos*, Trad. Xavier Zubiri, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1983, p.47.

¹⁶*Id.*

el sentimiento de angustia ante la muerte¹⁷; pues para no volver a experimentar tan violento sentimiento, ha de crearse algún constructo o ilusionario que asegure la inmortalidad del alma o la absolutización humana –negando la finitud humana- o manteniendo ocupado el pensamiento fuera de este sentimiento radical que interroga por la verdadera esencia del ser humano. Es decir, para salvaguardar al hombre de experimentar la angustia ante la muerte y la patente de la nada hacia la cual, inminentemente, tiende, el ser humano ha de someter su existencia material –afectiva, corporal y pulsional-, dejándola en segundo término, para centrarse sólo en su capacidad intelectual que, además de todo, ha de ser asegurada mediante la sujeción de ésta a un esquema de pensamiento o modo de producción que lo determinen externa o inauténticamente, a partir de algo que no es él mismo, esto del siguiente modo:

La angustia ante la propia muerte revela la pregunta por la esencia, naturaleza o fundamento del ser humano, estructurando una asequible respuesta desde la finitud del hombre y la posibilidad de la imposibilidad de su existencia como punto final de su devenir terrenal, culminado con la desaparición yoica, entendida como la muerte de su pensamiento. Ante este panorama, el ser humano ha de reprimir la capacidad crítica auto-reflexiva, orientada hacia sí mismo, comenzando a estructurarse con sistemas o proposiciones dogmáticas que lo colocan como una cosa que sólo piensa, que nada tiene que ver con lo contingente o corporal, y que, por ende, ha de ser imperecedera. También puede darse el caso de, si bien no tener noción de la inmortalidad del alma, o no creer en ella, esto no debe preocupar al individuo, vertiendo su pensamiento en un constante vaivén

¹⁷Cf. Schopenhauer, Arthur, La muerte, en: *El amor, las mujeres y la muerte*, Ediciones Coyoacán, México, 2003.

de objetos que ha de querer adquirir para su disfrute personal y por los cuales ha de comenzar a definirse para sentirse bien consigo mismo y ser exitoso, estableciendo definiciones espurias e inauténticas de lo que cada uno es, generando un vacío de símbolos y significados en los existentes. De esta manera, tenemos dos formas para reprimir el sentimiento radical de la angustia filosófica ante el fenómeno de la muerte: 1) El propio de las religiones y de la filosofía idealista (desde Jonia hasta Jena), que busca negar el sentimiento de angustia, negando-a-la-muerte¹⁸; y 2) el característico del modo de producción neoliberal, que somete y desvía el pensamiento del sujeto y su entorno, manteniéndolo ocupado y preocupado por alcanzar un determinado modo de vida y así dar-la-espalda-a-la-propia-muerte. Llevando consigo el sometimiento material del ser humano.

Es una pena que no podamos ocuparnos lo suficiente sobre la angustia relacionada con la religión de corte neoplatónico, sin embargo, el estudiar la angustia ante la muerte frente a la filosofía y al neoliberalismo será de suma importancia para el desarrollo del presente, pues el modo que se ha adoptado para reprimir el sentimiento radical modifica y condiciona la forma en la que se ha de desarrollar la existencia y, por ende, el modelo y los paradigmas educativos relacionados con la enseñanza de la filosofía, que tanto aquí nos importa.

Dentro de la filosofía, la forma de lidiar con la angustia ante la muerte ha creado un modelo teórico de ser humano en el que, lo verdaderamente importante, es la parte racional del hombre, dirigida hacia su absolutización y la búsqueda de la *esencia* atemporal, negando todo lo corporal y afectivo para acallar los gritos angustiados de la humanidad. Así, esta “no ha cesado de negar esa angustia mortal, inventándose todo tipo de argucias para calmar

¹⁸Cf. Rosenzweig, Franz, *La estrella de la redención*, Ediciones Sígueme, Barcelona.

la ansiedad, empezando por el invento de la inmortalidad del alma. Pero sin éxito, ya que el hombre de carne y hueso «quiere consistir. Quiere vivir»¹⁹». La filosofía idealista, siguiendo a Rosenzweig, pensador judío creador del “Nuevo Pensamiento”, es homologada a la figura de una avestruz que esconde su cabeza bajo la tierra para no escuchar los gritos angustiados de una humanidad que, a sabiendas que es poseedora de una parte contingente, finita y corporal, sólo busca lo que ya tiene, consistir, vivir.

Ahora bien, tal esquema ha sido desplazado hasta el ámbito educativo de todas las disciplinas, pues el modelo teórico de ser humano ha sido construido desde esta filosofía que quiere negar la angustia ante la muerte. Un modelo teórico de ser humano visto como una cosa que piensa y que aparece como alumno pasivo que debe negar sus afectos y pulsiones, consagrándose como un estudiante angelical que debe guardar silencio mientras su capacidad intelectual aprehende el conocimiento –del mismo modo atemporal, pues no acepta críticas- que le es proporcionado por el sabedor, el facilitador, el docente.

El sistema filosófico del sujeto moderno y racional ha sido trasladado hasta el ejercicio educativo, posibilitando y dando fundamento al paradigma vigente del alumno informado y erudito, pasivo, iniciado desde la cuna de la filosofía, pero perfeccionado en fechas poco posteriores a la ilustración.

Por otro lado, desde la ontología fundamental de Heidegger, el neoliberalismo se relaciona con la angustia como una evadida al proceso auto-reflexivo del individuo, lo cual posibilita la enajenación y alienación del pensamiento crítico y de la actitud reflexiva, definiéndose el individuo desde todo aquello que le resulta extraño, *inauténtico*, y que proviene de fuera de

¹⁹Reyes, Mate, *Memoria de Occidente, Actualidad de pensadores judíos olvidados*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1997, p.123.

él mismo; desde ésta óptica, el neoliberalismo garantiza la angustia, permite la tranquilidad y el confort del existente, que bien puede tratarse del estudiante, y le hará permisible el desenvolverse en su facticidad; aunque el costo le es muy alto a los individuos. Merced a obtener una buena tranquilidad, el pensamiento aparece *sedado* a la actitud crítica.

Hasta aquí, hemos contemplado que tanto la filosofía como el modo de producción neoliberal han tenido como causa, entre otras, el ocultar el sentimiento de angustia ante la muerte, el desequilibrio existencial de la filosofía. La angustia justifica y legitima la dominación que se da en el sujeto. Para obtener una cierta dosis de confort, se ha de ver reducida una cierta dosis de libertad y formación crítica. Además, nos dice el modelo educativo, la angustia no permite una adecuada educación de los estudiantes: los distrae, los perturba, los impide en la reflexión acerca de sus decisiones o los subsume en un nihilismo tan característico y susceptible de ser interiorizado por los adolescentes como lo son las contraculturas contemporáneas. Pero, y este es el punto de partida de nuestra tesis, esta no es la única posibilidad inmersa en el sentimiento de la angustia, sino que, dentro de su seno, ella misma guarda la capacidad de emancipar de aquellos constructos y categorías que se ha permitido edificar –filosofía idealista, neoliberalismo-. Hablamos de una dialéctica de la angustia que tiene relación con el ámbito de la enseñanza filosófica en los adolescentes; una dialéctica que, en vez de dominar el pensamiento humano, puede permitir su liberación, auto-determinación y formación activa e integral. Hablamos de establecer una metodología existencial que, gracias al uso, comprensión y resignación ante el desequilibrio existencial, reconcilie la vida con la muerte, permitiendo revalorar la esfera afectiva, pulsional, con el componente racional del ser humano; una metodología capaz de crear un nuevo modelo teórico de ser humano, para fomentar el aspecto formativo de la educación en las

disciplinas filosóficas en el nivel medio, con alumnos que sean capaces de intuir esa angustia filosófica, comprendiéndola, y utilizarla para aprehender virtudes y valores originados desde sí mismos en relación con los demás, además del permitirse entrar en contacto íntimo con la corriente filosófica existencialista. No hablamos de valores y virtudes absolutos ni universales –atemporales-, sino finitos y contingentes, imperfectos, pero netamente concretos, es decir –temporales- humanos. La angustia, y la forma en la que se vincule el individuo con ella, modificarán y tendrán implicaciones en la modalidad existencial de los individuos, y estudiantes, en cada caso.

La metodología existencial como disruptor del esquema neoliberal para el estudiante del bachillerato

Así como la angustia puede resultar instrumento del neoliberalismo, también es necesario reconocer que esto no se consigue totalmente. Aun cuando el pensamiento y la razón se encuentran inmersos en una falta de paradero con la pretensión de negar nuestro sentimiento radical, la angustia ante la propia muerte resurge y aparece de manera inhóspita y repentina –las más de las veces en la soledad de la noche, cuando el pensamiento no puede ocuparse en ningún producto de consumo-. Si el dormir es alejarse y despegarse del exterior, el preámbulo de tal actividad buscará rechazar el ocupar el pensamiento con cualquier fuente de entretenimiento que se tenga a la mano; se condena al pensamiento a preocuparse y reflexionar, aunque sea por algunos segundos, sobre sí mismo, siempre y cuando no se esté lo suficientemente extenuado, lo que sucede al menos una vez en la vida; cuanto antes y fuera de una situación límite, mejor.

En el momento de la angustia ante la muerte, se pone en tela de juicio cualquier ideología o dogmatismo en el cual se cimenta el ser humano, quedándose sólo en sí mismo con la única existencia que certeramente se posee; así, acaece un movimiento de-constructivo de los sistemas y formas de vida acogidos por los estudiantes, problematizando su existencia. El sujeto, entonces, queda encerrado y auto-poseído, cargando su más propio fundamento, la finitud y la posibilidad –libertad- que esta guarda. Si uno reflexiona e interioriza tal estado, es plausible que sucedan dos cosas: llegar al extremo opuesto de la racionalidad cartesiana, del sujeto moderno, en el cual como todo se disuelve y se entrevé que no hay verdades absolutas, nada será verdad y todo estará permitido; o bien empoderarse por analogía de un

nuevo paradigma de ser humano, aquel que no se encuentra identificado con una verdad absoluta, pero que por semejanza puede tomarlo como ideal regulativo y, basado en él, establecer un código distinto de verdades y valores, si bien no de carácter perfecto y atemporales, sí contingentes y humanos.

Estamos ante un paradigma que rompe con los fines absolutos para reconocer como auténtico fin al medio para conseguirlo, la humanidad. El humanizarse, empieza a mirarse reconocida no como una finalidad a la que nos dirigimos, sino como un proceso de *conquista* que se encuentra en *formación*; y lo mismo puede hablarse respecto al estudiante en el nivel medio superior, ya que en el momento de la angustia ante la propia muerte, y de presentarse la *nada* de la angustia ante el adolescente del bachillerato, encontramos que, este, puede obtener placer y goce a partir de los elementos que le proporciona el sistema neoliberal, pero se mantiene consciente de que este tipo de objetos no lo aproximan directamente hacia la felicidad. Felicidad que puede ser conseguida fomentando aquello que es verdaderamente importante, si se piensa que, como lo revela la angustia, esta vida, la única certera y susceptible de ser vivida, ha de jugarse el todo por el todo en cada acción que se tome. El estudiante, reconociendo la importancia que goza la facticidad, ha de poder desarrollar su devenir preocupándose, interrogando, dialogando, con-viviendo, desde el esquema que le compete: el bachillerato. Tenemos un estudiante que, si bien no se dedica a la filosofía como un oficio en el que busca profesionalizarse, sí filosofa y reflexiona a partir de sí mismo y de su propia palabra, a partir de su contexto, emparentado con los otros y definido a partir de su cotidianidad. Tendremos un alumno crítico y reflexivo, en proceso de formarse, merced a la comprensión de su propia palabra que ha sido escuchada en el silencio de la soledad en la que la angustia ante la muerte deposita al sujeto.

Metodología Existencial para la Didáctica Filosófica en la Educación

Media Superior

Una vez explicitados qué entendemos por filosofía, por enseñanza de la filosofía, haber ahondado en el contexto desde el cual filosofamos y ya que hemos explicado, brevemente, en qué consiste la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte y cuáles son sus implicaciones en la existencia, nos dedicaremos a enunciar, paso a paso, cómo entendemos y en qué consiste nuestra *metodología existencial*.

Entendemos por Metodología Existencial para la Didáctica Filosófica una determinada serie de pasos a desarrollar dentro del aula para posibilitar en los estudiantes el aprendizaje de la filosofía en tanto que filosofar. Tras haber enunciado qué entendemos por filosofía y por filosofar, tras haber contextualizado el lugar que ocupa la filosofía en los tiempos actuales y después de haber explicado el marco conceptual filosófico que utilizamos en nuestro recorrido, es menester adentrarnos en los momentos que estructuran nuestra propuesta para desarrollar en el aula. Una instrumentalización de la angustia para desarrollar un método existencial que se traduzca y concrete, para los estudiantes, en un aprendizaje de la filosofía como filosofar.

Los momentos de nuestra metodología vienen motivados por un pequeño pasaje de Martin Heidegger en donde se define, a muy grandes rasgos, las funciones y características del filósofo que se desarrolla en el filosofar, pasaje que utilizaremos para referir los momentos de los que consta la metodología y que deben *acontecer* en toda clase de bachillerato que quiera ser considerada como filosófica:

*Un filósofo es un hombre que Vive, ve, oye, sospecha, espera y sueña
constantemente cosas extraordinarias... esto produce una repercusión sobre sí
mismo*²⁰.

Esto es, la *Metodología Existencial* puede concebirse como un proceso que parte con la sensibilización a la filosofía a partir del deseo y apetito filosóficos, producto de la propia existencia, y que expone a un análisis crítico y reflexivo de las problemáticas filosóficas a las que se ve inmiscuida la existencia; tras escuchar la palabra propia y la de nuestros semejantes a las interrogantes filosóficas, será necesario realizar un diálogo con los interlocutores presentes y pasados para orientarse hacia un acontecimiento de sospecha y deconstrucción respecto a los prejuicios con los que nos desenvolvemos cotidianamente para, una vez rastreados (aunque sea por momentos), atisbar propuestas para dar respuestas a dichas problemáticas filosóficas, en un constante ejercicio de construcción de subjetividad. Ahora bien, detengámonos en cada momento de la *metodología existencial* para la adecuada comprensión de nuestra propuesta.

Del Vivir o la producción del deseo

El primer momento que es necesario desarrollar para el inicio del filosofar en las sesiones de enseñanza media superior, de las disciplinas filosóficas, tiene que estar vinculada directamente con la noción de filosofía. Siguiendo la definición etimológica, *filosofía* se traduce, literalmente, como amor (deseo) por saber; de esta manera, la filosofía y el filosofar se entienden como la puesta en marcha que nos encamina al conocimiento y cuyo

²⁰ Heidegger, Martin, *Introducción a la Metafísica*, Editorial Gedisa p.43.

principal motor es únicamente el deseo y amor que ésta disciplina nos provoca, para enviar una invitación a los jóvenes estudiantes que, en caso de aceptarla, iniciarán gozosos el proceso de filosofar. Sin embargo, ¿de qué manera es posible arrojar esta invitación y cómo es que se logra generar este apetito, este deseo incesante que es la filosofía? Es evidente que no hay una respuesta tajante a la interrogante previa; no obstante, difícilmente puede ser resuelta la dificultad si iniciamos un curso destinado a la enseñanza de la filosofía a partir del aprendizaje memorístico de ideas, argumentos, pensamientos y sistemas que han sido producidas a través de la historia de la filosofía; la razón es simple: partir de las conceptualizaciones más abstractas el filosofar, como ya se ha mencionado, puede entenderse en los estudiantes como el conocer una serie de datos e ideas que nada tienen que ver con su propia existencia, son palabras y conceptos que nada les dicen, pues se encuentran, al menos en apariencia, desvinculadas con los planteamientos que les aquejan en la cotidianidad; por el contrario, el apetito debe ser generado a partir de algo que *gusta*, que interesa o *intriga* a los propios estudiantes.

Así pues, el primer momento se moviliza con la pretensión de presentar a la filosofía como algo que tiene que ver con la propia vida, experiencias, sentimientos; de manera que se intuya su pertinencia y logre mantener su atención por la filosofía. En primera instancia, pues, presentamos y hacemos uso del sentimiento radical de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte como aquel detonante que acerca a los jóvenes a ese apetito del filosofar; pues las inquietudes e ideas preconcebidas que tienen acerca de dicho tema suelen ser curiosamente abordadas y estudiadas por los jóvenes; apareciéndoles el tema como algo de sumo interés que, más allá de su conocimiento, de lograr su comprensión los motivará a seguir el estudio del reflexionar.

En segundo lugar, partir del sentimiento radical de la angustia existencial tiene una ventaja adicional, pues permite ingresar al proceso del filosofar desde el horizonte de comprensión de una filosofía de la inmanencia, permitiendo el estudio de categorías erradicadas de la filosofía del idealismo y que permiten fortalecer el lazo entre la filosofía y la cotidianidad de los estudiantes; nos referimos a categorías tales como finitud, angustia, contingencia, contexto y corporalidad, entre otras; ello además de permitir un diálogo y crítica con las principales categorías y problemáticas de la tradición filosófica producto del idealismo.

Finalmente, utilizar a la angustia existencial ante la muerte permite la reflexión teórica que construya un paradigma de ser humano distinto al creado por la filosofía del idealismo; esto es, se nos permite trascender de un paradigma de ser humano infinito, atemporal y absoluto, desligado de todo contexto, a un modelo de hombre finito, temporal, inacabado y contingente, pero con toda la relatividad de las cosas humanas que nos aquejan en la cotidianidad. Lo cual va ligado con la vivencia para, a partir de allí, conseguir el reflexionar; y no a la inversa.

Así, el primer paso se constituye como una sensibilización al filosofar a partir de los propios sentimientos (en nuestro caso la angustia), para iniciar dentro del estudiante el interés por un filosofar que emane desde sí mismos, desde su existencia propia, consolidando un giro de la enseñanza de la filosofía que viene desde fuera a un aprendizaje del filosofar que emane desde dentro de nuestro propio ser; una filosofía que no sólo enseñe datos e ideas de otros pensamientos, sino que nos permita la construcción de sentido y significado, de la mano de la filosofía y sus problemáticas, a nuestra existencia y cotidianidad.

Del Ver o partir de la propia existencia

El apetito y deseo por la filosofía no bastan para conseguir el filosofar para saber que la filosofía tiene que ver con la facticidad propia; hace falta el generar la consciencia de que esos elementos que nos mueven, esos sentimientos que nos impulsan y motivan tienen que ver con nuestra propia vida; para continuar el proceso, hace falta un segundo paso que nos *haga conscientes* de su pertinencia; precisamente, hace falta *ver*.

Este segundo momento lo caracterizamos como el ejercicio de presentar y examinar, ante cada uno de nosotros, las ideas previas y los saberes preconcebidos de la temática filosófica que nos encontramos investigando; así, partir de la angustia existencial ante la muerte, en este segundo paso, acarrea consigo el presentar ante el grupo las ideas de cada uno de los alumnos para poner orden y claridad a las intuiciones, conceptos y categorizaciones de los elementos que comparten y esgrimen acerca de dicha cuestión.

Es decir, lo que se pretende en este paso es fomentar la salida del autoengaño y de los prejuicios acerca de los conceptos filosóficos con los que se estará trabajando e, incluso, esto servirá para hacernos conscientes de que existen diversas maneras de trabajar las preguntas de naturaleza filosófica, pues lo que hará es presentar y discutir las diversas ideas compartidas por los jóvenes del bachillerato; entonces, este paso ha de desarrollarse examinando por igual todas las intuiciones y conceptos comentados por los estudiantes y de manera dialógica con la participación del grupo y del docente, pues la finalidad resulta ser la conceptualización y el abordaje filosófico de los problemas a partir de los estudiantes y sus propias experiencias. Se trata de generar y producir conceptos y filosofía que,

emanando de ellos, sea susceptible de ser confrontada y aumentada, corregida o mejorada, a partir del diálogo con los autores de la tradición; pero esto será un siguiente momento.

Así, consideramos que adentrarnos al ejercicio filosófico desde esta panorámica permite generar no sólo conocimientos y habilidades propias de la disciplina, sino también una aparición de actitudes y valores que conduzcan y orienten el funcionamiento de las sesiones de enseñanza de la filosofía y el filosofar; pues al exponer, analizar, criticar, examinar y ordenar las propias ideas e intuiciones posibilita el apropiarse de dicho ejercicio, respetando el funcionamiento del grupo y responsabilizándose con un trabajo que, emanando de ellos, los forma y constituye; así *veríamos* a la filosofía y sus productos como un trabajo que proviene de nosotros mismos y que tiene su fuente en nuestra vida diaria.

Del Oír para dialogar con la tradición

Impartir una clase de enseñanza de la filosofía, mediante este método, no debe perder su rumbo y limitarse al puro juego especulativo que trabaje examinando las intuiciones y saberes previos de los estudiantes y del docente; la labor filosófica exige un rigor y sistematización que sólo puede ser procurada a partir de confrontar nuestros pensamientos con las grandes cumbres del pasado.

Así, este tercer paso consiste en realizar una confrontación dialógica con la tradición filosófica a partir de la lectura y análisis de textos; lo cual permite, entre otras cosas, ampliar y enriquecer las ideas y conceptos que se van desarrollando en clase, haciendo uso de los grandes genios del pasado para ver más allá del horizonte de comprensión que nos venimos construyendo. Es decir, es necesario *oír*, escuchar, aquello que ya se ha dicho

acerca de los temas investigados para no repetir esfuerzos para llegar a conclusiones o conceptos que ya se han expresado anteriormente y de mejor manera; por el contrario, el diálogo entre nuestras propias experiencias y las de los grandes filósofos de la tradición permite encontrar un nuevo comienzo, un distinto punto de partida.

No se trata de comenzar el filosofar a partir de interiorizar los pensamientos de la tradición que son ajenos a los estudiantes, pero tampoco podemos incurrir en el error de dejarlos fuera de la dinámica. Es de fundamental importancia iniciar el filosofar a partir de nuestra propia vivencia, pero con el contrastar nuestros pensamientos con el diálogo intersubjetivo e intercultural, para generar un acompañamiento en la filosofía. Partimos con nuestros *materiales* para el filosofar, pero acompañados por los grandes maestros del pasado, a quienes sólo podemos atender sus palabras leyendo, o bien, *escuchando* con toda la atención; no para ser convencidos por ellos y repetir las ideas expuestas, sino para enriquecer nuestras propias intuiciones, conceptos y problemáticas.

En síntesis, este tercer momento tiene que ver con la lectura e interpretación de los textos para nuestro proceso de filosofar; en un proceso que, viniendo de dentro hacia fuera, busca enriquecer aquello que emana de nosotros, cosa muy diferente a imponer y enseñar pensamientos ajenos, externos, a nuestra propia existencia.

Del Sospechar para deconstruir prejuicios

Si podemos enunciar algo certero acerca de la naturaleza de nuestra disciplina, tal vez tengamos que abordar directamente su carácter crítico e inquisidor, a su continuo estado de duda y pregunta sobre los principios que estructuran la ciencia, el conocimiento, los

sentimientos, las virtudes, los valores, el ser del hombre y, en general, del ser de los entes; interrogando y examinando las respuestas establecidas, problematizando constantemente; esto es, si algo caracteriza a la filosofía es la interminable *sospecha* sobre lo que se suele tener por cierto.

Este cuarto momento recupera dicho elemento para continuar el proceso filosófico realizando un ejercicio de-constructivo de los grandes sistemas y formas de vida que se dan por supuestos y que han sido acogidos por los estudiantes. En este momento, la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte del existencialismo, ontología fundamental y Nuevo Pensamiento (doctrinas que utilizan a éste sentimiento como su piedra angular y punto de partida), tiene una importancia capital pues, como anteriormente se ha enunciado, en el momento de vivenciar y estudiar dicho temple de ánimo se pone en duda, en *sospecha*, cualquier ideología, dogmatismo y constructo en el que se cimente el ser humano: ya sea doctrina filosófica, religión dualista o neoliberalismo²¹; por ello, lo que aquí acontece no es sino la *sospecha*, el problematizar, sobre la propia existencia.

La sospecha, entonces, funge como un momento que permite salir de los prejuicios y saberes preconcebidos para acercarnos a continuar con el proceso crítico y reflexivo característico del filosofar que, según los elementos proporcionados por el temple de ánimo tratado, constituye al conocimiento y al ser humano como objetos finitos, temporales y perecederos, enmarcados en un proceso de continua sospecha para fomentar su construcción finita y contingente, sí, pero perfectible. La sospecha como un momento que utiliza las categorías estudiadas para poner en tensión y movimiento constante el camino

²¹Sobre la angustia ante la muerte y sus implicaciones en la existencia se ha hablado ya en el apartado anterior.

hacia la construcción de la persona, abandonando o haciéndonos cargo (pero ya reflexivamente), en la medida de lo posible, el contexto y la tradición en la que nos enmarcamos. Sospechar, pues, para deconstruir y tomar distancia pero no limitada a ver las ruinas de los constructos desmantelados, sino impulsados por la certeza de saber que, con esas ruinas, construiremos un nuevo andamiaje, conformándonos con la crítica y la reflexión propias del filosofar.

Del Esperar para la proyección

El tiempo de la espera se comprende como el tiempo del proyectar, del esperar y reflexionar; una vez deconstruidos los conceptos no es viable iniciar una reconstrucción sin sentido y que marche a la deriva, sin rumbo fijo. La filosofía y el filosofar tienen un gran sostén en el tiempo de la quietud y la paciencia que se destinan al ejercicio especulativo que permite escuchar las voces del propio pensamiento y de la tradición para dejar en claro qué es lo que queremos construir con nuestra disciplina, para saber qué queremos comprender y cómo es que nos estamos conformando. El tiempo de la espera, entonces, se consolida como un momento de reposo en el que dejamos en claro, nosotros mismos y nuestros estudiantes, hacia dónde estamos marchando. Es el momento que cuestiona e indaga por el sentido de nuestra actividad, por el destino, *la estrella*, a la que queremos aproximarnos; momento que pregunta nuevamente: ¿Para qué la filosofía? ¿Para qué filosofar? Lo cual también puede constituirse como un momento de confirmación a la invitación que nos extiende nuestra disciplina; una invitación que cada existencia debe aceptar, rechazar o dejar gestar conforme sigue la cotidianidad.

Del Soñar para orientar la marcha

Tras el tiempo de la espera, de la tranquilidad que requiere el reflexionar, es menester ubicar la estrella que perseguimos y comenzar a soñar con aquello que queremos construir, la manera en la que nos proyectamos en la cotidianidad para conformarnos *auténticamente* desde nosotros mismos, en el sentido que demarca la ontología fundamental de Martin Heidegger. Soñar, entonces, es indagar por las condiciones de posibilidad para realizar aquello que nos motiva y nos mueve. Así, trascendemos de la deconstrucción de los prejuicios hacia la construcción de nuestro destino, pero teniendo ya un rumbo fijo y fijándonos la viabilidad de continuar gracias a la persecución de nuestros sueños. Soñar se traduce como la toma de conciencia, el estar sobre las circunstancias para definir el camino según nuestra propia decisión y libertad.

Hasta aquí, hemos partido de nuestras propias intuiciones, se han examinado, confrontado y enriquecido con las grandes ideas de la tradición filosófica; nos han permitido el poner en cuestión, gracias a esos constructos, los prejuicios que teníamos acerca de diversos factores en la cotidianidad y, una vez desmantelados, nos hemos encaminado hacia la reflexión pasiva y a la proyección que sueña aquello que queremos construir para nosotros mismos, de la mano con el filosofar. Ahora bien, todo esto para qué: para formarnos a nosotros mismos y definirnos a partir de cómo nos concebimos. Todo esto para construir nuestra subjetividad, según nuestra definición de la filosofía. La pregunta filosófica y el filosofar como una *auténtica* repercusión sobre nuestra existencia propia, en cada caso.

Del Construir la subjetividad para la repercusión sobre uno mismo

El momento final no es sino la suma de los acontecimientos anteriores. El filosofar, si ha sido desenvuelto *auténticamente* conduce a un cambio de horizonte, a un cambio de comprensión acerca de la propia existencia y del contexto en el que se desenvuelve. Un proceso que nos constituye cognitiva, procedimental y actitudinalmente de acuerdo a lo indagado. La filosofía como ese modo de desenvolvernó en la existencia. Este acontecimiento y balance puede sintetizarse respondiendo a la pregunta de la espera ¿qué es la filosofía y para qué filosofar? Transformando esta pregunta a la interrogante sobre su uso: ¿Para qué sirve la filosofía; qué podemos hacer con ella? Percatándonos que, de ella, no hemos podido obtener ninguna respuesta satisfactoria, pues la filosofía no puede, ni debe, tener utilidad alguna.

Así, la filosofía no sirve para nada en sentido productivo; pero esto no implica que nuestra disciplina haya de desaparecer; por el contrario, ejercer esta pregunta nos permite atisbar que la pregunta ha sido mal planteada. No se trata de preguntar: ¿Qué podemos hacer con la filosofía? Sino: ¿Qué es lo que hace la filosofía con nosotros? El responder a esta interrogante puede dar por terminado un proceso que está condenado a repetirse positivamente, pues esta es la naturaleza del filosofar. La filosofía, el filosofar, nos constituye como seres humanos, nos lleva a preguntarnos por nosotros mismos y por el sentido de nuestra existencia, auxiliando a conformar nuestro ser, a asumir nuestra libertad y comprometernos con nuestros actos ética y responsablemente. El filosofar y la filosofía como constructores de la subjetividad.

La angustia existencial en el bachillerato como fundamento de un paradigma humano y como contenido temático de la filosofía

Estando así configurada nuestra metodología, cabe repreguntarse cómo es que ha sido deducida de la angustia; cómo es que esta serie de pasos ha sido trabajada a partir del sentimiento radical de la angustia existencial ante la muerte. La respuesta puede ser estructurada de dos maneras: una que conduce a la teoría y otra a su implementación concreta.

En primer lugar, el ámbito teórico de la propuesta nos conduce a asumir nuestra existencia a partir del acontecimiento de la angustia ante la muerte, quebrando con el perfil y modelo de ser humano que se construyó desde la racionalidad cartesiana y posicionándonos en una distinta idea del hombre. En este caso, la pregunta a responder es: ¿Qué y cómo es el paradigma de ser humano que queremos formar, gracias a la enseñanza de la filosofía? Responder esta pregunta a partir de las implicaciones existenciales de la angustia ante la muerte nos conduce, necesariamente, a adoptar una postura específica y un horizonte de comprensión cimentado en la inmanencia del filosofar.

Así, el perfil o paradigma que hemos de sustentar para el trabajo con los estudiantes, y como finalidad del proceso educativo de las disciplinas filosóficas, no ha de decantarse, como se ha hecho a lo largo del devenir histórico de la humanidad, ni por el modelo de la racionalidad cartesiana y moderna ni por la concepción del sujeto originada en la racionalidad posmoderna. La primera de ellas entendía al sujeto como una cosa eminentemente racional que se aventuraba en la búsqueda y consecución de una verdad apodíctica y absoluta. Un esquema de pensamiento en el que la verdad se considera como

unívoca, única. Por otro lado, la filosofía o el esquema de pensamiento posmoderno insta a la muerte de la razón y verdad universal como punto de partida. Si no hay una verdad única y absoluta, y si el fundamento de la verdad se encuentra en el ser humano - como lo establece la filosofía existencialista-, entonces, se puede presuponer que nada es verdad, sino que todo está permitido; una ausencia de sentido que desemboca en el equívoco y la falta completa de objetividad. Un relativismo ontológico, *nihilista*, del corte más radical, ya no hay ni un móvil ni un ideal regulativo que dirija y conduzca la existencia humana.

Siguiendo las líneas de la angustia marcadas por el “Nuevo Pensamiento” (Franz Rosenzweig) y de la escuela de Frankfurt (Walter Benjamin²²), encontramos que el ser humano se desarrolla en solitario con su angustia, pero subyace en este acontecimiento una relación originaria que pone enfrente del sujeto angustiado a otro que le permite identificarse y relacionarse. Así, la pregunta metafísica por excelencia ¿Qué soy yo? Puede traducirse como la pregunta bíblica del Génesis entre Dios y el primer hombre: “¿quién eres tú?” –Pregunta Dios- a lo que la respuesta conlleva el reconocimiento del sujeto que se angustia: “Yo soy Adán”. El sujeto, dentro del planteamiento que dirige la angustia sólo puede definirse, en su soledad, pero a partir del otro. Teniendo en consideración que la propia palabra no puede desarrollarse ni social ni culturalmente sin el otro, la respuesta que se da para la definición del yo siempre ha de ser compartida por la otredad; entendiendo aquí, tal origen intersubjetivo, como la palabra divina de Dios que no ha de ser entendido como un ente metafísico al que hay que dirigirse y responder, sino como un elemento

²²Cf. Reyes, M. *Memoria de occidente, Actualidad de filósofos judíos olvidados*, Ed. Ánthropos. Barcelona, 2007.

figurativo que puede establecerlo como canon para la dirección del pensamiento. Walter Benjamin, cuando aborda la problemática del traductor, hace de forma más patente dicha idea recurriendo al mito de la torre de Babel y el lenguaje adámico²³. Cuando los hombres tratan de llegar al cielo, edificando una gran torre, hablan todos una misma lengua, la lengua originaria –adámica- que les permite entenderse sin miramientos; sin embargo, esto desata la molestia divina, terminando dicho relato con la pérdida de la lengua originaria y castigando a todos los hombres, condenándolos a hablar un lenguaje diferente. La lengua originaria, la verdad absoluta, se ha perdido, ahora los hombres sólo tienen múltiples lenguas que poseen sólo un fragmento de realidad. Como un cántaro o vasija de barro que, estando unido en un inicio, ha sido roto y sólo queda unir los fragmentos para aproximarse a la reconstrucción de la vasija original, pero sin conseguirlo, puesto que ella misma se ha perdido para siempre. De esta forma se establece el paradigma de ser humano que utilizamos para el presente.

Identificando al ser humano como carente de una verdad universal (aparecido como la figura de Dios o Verdad en nuestro discurso), que sin embargo, alguna vez estuvo allí; todos los hombres han de trabajar juntos para la elaboración de constructos imperfectos, pero humanos, que den respuesta a sus necesidades. No hay una verdad universal, o al menos no es alcanzable para el hombre, pero tampoco está todo permitido, el eco de lo que alguna vez fue aún permanece. Nos encontramos ante un modelo analógico entre la racionalidad moderna y la posmoderna, no se habla del sentido único, pero tampoco de la ausencia de sentido. Lo que resta al hombre, y eso aparece claramente mediante el fenómeno de la angustia, es que se ha de buscar dar una dirección y fundamento a la

²³Cf. Mate, Reyes, *Heidegger y el Judaísmo*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1998.

cotidianidad. Fundamento establecido humanamente desde la propiedad del yo y el reconocimiento respecto del otro, que otorgue valores y virtudes que permitan la reflexión crítica y la revaloración de lo más auténtico y propio del ser humano, pero guardando un resquicio de trascendencia: la vida misma. Tenemos una serie de valores que han de ser introyectados por el yo, por el estudiante de bachillerato y que han de ser mostrados paradigmáticamente y enunciados sintagmáticamente, pero a sabiendas de que nos encontramos en un proceso de conquista histórica de la humanidad, un proceso de formación al que nos debemos dirigir, pero que nos está vedado el poseer. No hay una verdad, pero tampoco todo está permitido. *Dirigirse hacia una estrella*²⁴, parafraseando a Martin Heidegger, pero sólo eso.

Consiguiendo suministrar ese perfil de ser humano, entonces, ha de ser permisible la edificación de esta nueva serie de valores y virtudes en el estudiante del bachillerato, que lo mantengan lejos, al menos por momentos, del sistema neoliberal y de las contraculturas que uniforman el pensamiento, dejando una ventana abierta para el inicio del proceso filosófico y formación crítica, aunque no sea de manera profesional, pero si humana. La filosofía, entonces, en el nivel medio superior, permitirá trabajar y delinear un modelo teórico de ser humano imperfecto, pero mejorable, no ideal, pero sí concreto, que le permita la resolución auténtica de la propia existencia. Formar seres humanos éticos y virtuosos desde la educación media, entendiendo seres humanos como razón y afecto relacionado, siempre, con un otro.

²⁴Citado en: Pöggeler, Otto, *El camino del pensar de Martín Heidegger*, p. 2. El texto puede consultarse en la siguiente sitografía: http://www.olimon.org/uan/poggeler-heidegger_denkweg.pdf

Por otro lado, la angustia no sólo posibilita la creación y el andamiaje teórico sobre el ser humano y su relación con el conocimiento, con la verdad y la existencia; la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte y su tratamiento también puede funcionar como contenido temático a desarrollar dentro de nuestras disciplinas de enseñanza de la filosofía (si los programas de estudio lo permiten o estipulan), lo cual permite dar más fuerza a los pasos anteriormente propuestos; sin embargo, es menester reconocer que quien ha de haber comprendido e interiorizado, inicialmente, la angustia existencial ha de ser el profesor que imparte la asignatura, para así poder conducir, mediante esta metodología, a sus estudiantes. Sin importar el contenido que se esté trabajando.

Así, podemos decir que la angustia tiene su aspecto teórico y su aspecto concreto, un lado que nos proporciona pasos y lineamientos para orientar nuestra enseñanza filosófica; y un ámbito concreto en el que la metodología puede estudiar exactamente el sentimiento que ha dado lugar a dicha metodología. La angustia como piedra de toque para la deducción del perfil de ser humano que queremos formar y la angustia como objeto de estudio dentro de clases. Ahora bien, aunque el primero de estos aspectos es el que más nos interesa, en el presente trabajo instrumentalizamos esta metodología para indagar el tema de la angustia, los existencialismos y la crisis de la existencia, en el contexto neoliberal y posmoderno, como objetos de estudio.

A través de los siguientes capítulos, nos enmarcaremos en las concepciones de la pedagogía crítica para dar fundamento pedagógico al trabajo que desarrollamos, pues es necesario trabajar con una concepción pedagógica y algunas características sustantivas de la enseñanza que estén emparentadas con el horizonte filosófico que adoptamos como postura.

Posteriormente, se realizará una ejemplificación didáctica en una asignatura particular de enseñanza de la filosofía de alguna institución de educación media superior para, basados en ella, realizar nuestras planeaciones y ofrecer los resultados a los que nos conduce implementar nuestra propuesta.

Resumen del andamiaje teórico

Una vez expresado el marco teórico y el contexto que tomamos en cuenta para nuestra tesis, sintetizamos que, en la educación media superior, en el área de filosofía, es necesario trascender un esquema informativo y proponer el acceso a un método filosófico, al filosofar, a los estudiantes; pues es más importante que sepan reflexionar y utilicen el pensamiento crítico a memorizar pequeñas frases y sentencias de la historia de la filosofía. Los jóvenes, en tanto que seres humanos, deben estar exigidos al pensamiento filosófico, no al dominio de la información filosófica a la que sólo los profesionales de dicha disciplina están obligados (aunque aparentemente se busca lo contrario, como lo atestiguan los manuales de filosofía usados en el bachillerato).

Tomando en cuenta el énfasis en el proceso, nuestra *metodología existencial* busca funcionar como una serie de elementos, vivencias y experiencias en las que la existencia puede proceder –no de manera unívoca- a partir del desequilibrio existencial de la angustia ante la muerte –como categoría filosófica-, para iniciar acompañar el proceso formativo del estudiante a partir de su cotidianidad y contexto, permitiéndole un arribo a la comprensión del vacío simbólico-existencial, propio de la actualidad neoliberal, que le han llevado a definirse inauténticamente; arribo a la comprensión del vacío que, tras revalorar la facticidad y evadir una caída irreflexiva en el nihilismo, posibilite la determinación

auténtica del estudiante a partir de una determinada idea de hombre: no unívoca ni equívoca, pero sí análoga; lo cual permitirá el inicio de la estructuración de una ética de tipo analógica²⁵, congruente con el modelo de hombre que trabajamos, y que le permite el acceso a la responsabilidad y libertad en su toma de decisiones. Implicando, todavía, que el trabajo con el proceso del filosofar traerá consigo, necesariamente, una cierta dosis de información filosófica que tanto exigen las instituciones, programas y manuales.

Entonces, la tesis se limita a enunciar que: el sentimiento de la angustia ante la muerte, en filosofía, es capaz de iniciar en el existente, en este caso el estudiante, el proceso del filosofar, estableciendo y ahondando en cada uno de los momentos (o pasos) que constituyen nuestra *metodología existencial*, deducida desde la comprensión del sentimiento de la angustia existencial ante la muerte. A partir de esto iniciaremos la construcción de una determinada idea del hombre de la que se deriva una crítica al contexto neoliberal y sus valores –ética equívoca- y una crítica a la ética deontológica –unívoca-, permitiendo el acceso a una ética analógica que, partiendo del hombre, revalore la cotidianidad y facticidad, estableciendo una serie de virtudes y valores imperfectos y contingentes, pero sí humanos.

²⁵ Por ética de tipo analógico entendemos una ética que se distinga de los modelos deontológicos univocistas que establecen que se debe actuar conforme a la ley, sin importar el contexto y, a su vez, que no se deje caer en el equivocismo propio de la razón posmoderna en donde, al no haber una única verdad, todas las acciones o discursos serían igualmente falsos (o verdaderos). Cf. Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, México, 2005; o Beuchot, Mauricio; *Tratado de Hermenéutica Analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*, Facultad de Filosofía y Letras, U.N.A.M., Editorial Ítaca, Cuarta edición, México, 2009.

Capítulo II: La Pedagogía Crítica como fundamento pedagógico de la metodología existencial

Una pedagogía para la metodología existencial

Concretar una didáctica filosófica de carácter existencial, dentro del aula y en la intervención docente, exige una fundamentación teórica y filosófica acerca de lo que la filosofía y el filosofar son y, a su vez, una contextualización del lugar en el que dicha acción se desarrolla, estableciendo su claridad en el por qué y para qué de dicha acción. Todo lo anterior ya se ha realizado en el capítulo previo, sin embargo, si realmente se quiere llevar a la intervención docente el planteamiento metodológico existencial, ha de ser menester trabajar interdisciplinariamente con la pedagogía para posesionarnos o incorporarnos en una teoría pedagógica que posibilite, fundamente y reconozca nuestra propuesta dentro de los límites del accionar educativo, pues la finalidad última de la metodología existencial puede entenderse como ayudar a construir y formar al ser humano desde su cotidianidad, su existencia, en su finitud, contingencia, perfectibilidad, liberación, autenticidad del estudiante o persona y su contexto: rasgos que, de una u otra manera, serán compartidos por el planteamiento de la pedagogía crítica.

Para ello, el presente capítulo se dedicará a explicar y desarrollar los planteamientos pedagógicos con los cuales caminaremos interdisciplinariamente de la mano de nuestra propuesta metodológica, la mayoría de ellos, como se ha apuntado, tomados de la pedagogía crítica y con un enfoque sociocultural con conceptos y categorías emparentadas

con nuestro andamiaje filosófico, capaces de brindar plena coherencia a nuestra propuesta de enseñanza filosófica.

Generalidades sobre la pedagogía crítica

La pedagogía crítica surge como una nueva forma de entender al acto pedagógico y a la educación, a partir de un examen minucioso y un desvelamiento de los componentes ocultos e ignorados por el enfoque “tradicional”. La pedagogía crítica, pues, revaloriza los elementos marginados dentro del sistema educativo, por ejemplo: reorienta y replantea las características de los actores del desarrollo de la educación, recupera el contexto en el que se educan los individuos, las relaciones de poder, además de trabajar con un distinto paradigma de ser humano y de conocimiento, estableciendo distintos caminos, técnicas y metodologías, para arribar al fin de la educación, la cual, a su vez, ve alternada su concepción, esto es: hablamos de un paradigma educativo desde un enfoque sociocultural y reestructurado para proporcionar una nueva forma de comprender el desarrollo del proceso de la educación y con la obligación de que, ésta, fomente e impulse el cambio social:

...la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente del lado de los oprimidos [...] dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente [...], los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual.²⁶

²⁶McLaren, Peter, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, México, 1998, p. 196. Citado en: *Op. cit.* Bórquez, B. p.105.

La pedagogía crítica, entonces, recupera la dimensión histórica, cultural, política y ética del proceder educativo y hasta didáctico; reconociendo al ser humano como un ente complejo - conformado por su historia, afectos, sentimientos, racionalidad y sensibilidad- inmerso en una condición que, tras reconocerlo como un ser en proyecto, finito e inacabado, también lo posiciona como texto en su contexto, hurgando en los conceptos aparentemente neutrales del discurso educativo de la modernidad para desenmascarar a la escuela como un lugar de transmisión ideológica que posibilita la eficaz perpetuación del modo de producción actual. Así, la pedagogía crítica vislumbra a la escuela como un apéndice ideológico del Estado, cuya principal función es conservar las relaciones de poder devenidas de los grupos sociales y culturales dominantes. Si de lo que trata es de mantener el orden social como se encuentra, es fundamental enseñar –indoctrinar- a los estudiantes el orden, la disciplina y la obediencia (como tanto lo hubo venido buscando la educación tradicional), no el cuestionar, dialogar o criticar, sino únicamente el introducir información y repetir lo dicho por el docente, que ya comienza a vislumbrarse como una figura de autoridad que representa los intereses del Estado; por ello se ve que:

El sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que se imparten, del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada u del sistema de evaluación. Tomando como ejemplo este último factor, en una escuela donde se evalúa a través de pruebas objetivas, el maestro tiene el poder de decidir quién vale y quién no. Se transmite, por tanto, el valor de la jerarquía²⁷.

²⁷Ayuste Ana, Et. *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*, GRAÓ, Biblioteca de Aula, 3era Edición. Barcelona, 1999, p. 28.

Viendo las cosas desde esta panorámica, la pedagogía crítica se enfoca en desaprobando la pedagogía conductista y positivista, evidenciando el papel reproductor de la escuela, tras hacer patente la relación entre educación y poder político. Sin embargo, la pedagogía crítica se desenvuelve en dos corrientes diversas, por un lado la denominada escuela reproductora y, por el otro, el enfoque comunicativo de la resistencia y, aunque ambos parten del mismo planteamiento, se diferencian por el modo de considerar el espacio áulico; veamos en qué consiste cada uno de estos modelos.

El modelo reproductor

El modelo reproductor de la pedagogía crítica, en donde podemos centrar autores como Althusser o Bourdieu, considera a la escuela como un medio, un aparato, de dominación ideológica del individuo. Se piensa a las instituciones educativas como sitios de transmisión de los valores de la cultura dominante –obediencia y disciplina- que posibilitan la adquisición de habilidades y conocimientos para la producción dentro del sistema capitalista; la escuela tradicional, entonces, enseña formas y procedimientos que aseguran la sujeción ideológica de los individuos para re-crear las relaciones sociales de producción a partir de la imposición de una determinada visión del mundo, la cual se hace llegar mediante un sistema represivo, esto es: el modelo reproductor atisba a la escuela como un sitio que transmite una visión del mundo y un código para moverse en él haciendo uso de un sistema de premios y de sanciones. Dentro de las instituciones educativas, por consiguiente, se ha de premiar al alumno que sabe seguir los parámetros válidos impuestos por el Estado, en tanto que se reprime o castiga a aquellos que no se subordinan a ellos. De

aquí sobreviene la idea de que el docente, como representación de la autoridad del poder político, ejerza una violencia simbólica en los estudiantes, que deben someterse a repetir y absorber los conocimientos, valores y elementos culturales aprobados por la fuente de poder, sin la posibilidad de manifestarse contrarios a dichos contenidos culturales y limitándose a absorberlos y memorizarlos, bajo el pretexto de que se transmite la única y verdadera cultura: un conglomerado de conocimientos “políticamente neutros”.

Recordando las premisas cartesianas, la educación tradicional educaría con una pretensión de homogeneizar a los estudiantes y, bajo la máxima de desaparecer las desigualdades educativas –pues todos reciben la *misma* educación- no hacen otra cosa más que acentuarlas; ya que, al ser la escuela un sitio construido desde los valores dominantes, los alumnos devenidos de los estratos sociales más altos tienen las mejores posibilidades para conseguir el éxito académico, pues toda su vida han estado en contacto con un código de reglas y lineamientos que ya saben obedecer y que responden a su vida cotidiana; en tanto que los alumnos provenientes de las clases marginales, además de pensar y actuar diariamente para lograr su subsistencia, se enfrentan a un código de mundo completamente distinto a su cotidianidad, más aún, se enfrentan a una visión mundana que nada les dice, que no se relaciona ni vincula con su facticidad y que, evidentemente, les será más complicado transitar. La diferencia, entonces, se acentúa al hacer caso omiso al contexto y considerar a todos los seres humanos como iguales, merced a su racionalidad en sentido cartesiano.

Sin embargo, aunque este modelo señala adecuadamente la función de la escuela como aparato ideológico del Estado, señalan que los seres humanos –estudiante o docente- no

pueden resistir a la coerción ejercida por las instituciones, siendo “incapaces de construir un saber dialógico-intersubjetivo e imposibilitados de resistir y modificar el entorno educativo”²⁸. Ante esto, la única posibilidad de emancipación resultaría el destruir las escuelas existentes para construir otro tipo de espacios que no obedezcan al Estado y que se posicionen a favor de los grupos menos favorecidos; al negar la capacidad de resistencia, se condena a las escuelas y los espacios áulicos a desaparecer, si es que la libertad humana es lo que se quiere. De esta manera, el enfoque reproductivista consolida un primer paso para salir de la educación que reproduce el sistema y las relaciones de producción actuales, sin embargo, se mantiene en un nivel panfletario tras no proponer una posibilidad real de emancipación en el sujeto y tras negar la capacidad para apropiarse de las aulas y del conocimiento, del accionar educativo en general, por parte de los actores educativos; únicamente consiste en señalar y evidenciar, pero sin alternativas de solución medianamente reales. Por el contrario, la tesis nuclear del enfoque comunicativo de la resistencia, corriente que surge como crítica a la propia pedagogía crítica, consiste en recuperar la acción dentro del aula de los actores educativos como medio o recurso para lograr una auténtica formación del ser humano.

El enfoque comunicativo de la resistencia: la re-apropiación del hombre y del diálogo para la formación humana

El enfoque comunicativo de la resistencia, de la pedagogía crítica, surge como una “crítica a la crítica” del modelo reproductivista, pues revaloriza la capacidad humana –negada por

²⁸Bórquez, Bustos, R. *Pedagogía crítica*, Editorial Trillas, Primera edición, México, 2009, p.136.

el reproduccionismo- para transformar la realidad política y social a partir del uso y de la re-apropiación de los espacios escolares. Sin embargo, aunque el enfoque comunicativo toma distancia del paradigma reproductivista, también parte del reconocimiento de la educación como un instrumento políticamente direccionado y utilizado para la inserción de los agentes sociales a una determinada estructura de códigos y valores culturales, ideológicos, impuestos desde las clases dominantes, es decir: al igual que los reproductivistas, se considera a las instituciones, y a la escuela en particular, como aparatos del Estado destinados a propagar la ideología de los estratos sociales dominantes, con dichas similitudes y diferencias, entonces, “el punto de partida (del enfoque comunicativo de la resistencia) es que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir”²⁹; reivindicando el saber proveniente del diálogo intersubjetivo que subyace en los individuos, siempre y cuando, estos, tengan la intención de transformar y modificar su entorno.

Dentro de este enfoque, pues, no deja de ser cierto que la intencionalidad del discurso que la clase hegemónica ejerce sobre los actores del espacio educativo, pero se asevera que, en una multiplicidad de ocasiones, este discurso se contrapone con la propia intencionalidad de los sujetos que integran la comunidad escolar, que “se halla en un intercambio de significados y (que) eligen acciones a partir de su mundo cotidiano, y de su posición como clase, etnia, etc. y, por tanto, la escuela se define como el lugar donde los sujetos hacen la historia y donde se encuentran enfrentados permanentemente a imposiciones, oposiciones y resistencias.”³⁰ Ante este choque de discursos, la posición del enfoque comunicativo busca

²⁹ *Ibíd.*, p. 103. *El agregado es mío.*

³⁰ *Ibíd.*, p. 138. *El agregado es mío.*

reivindicar y re-estructurar el acto educativo, retomando y resignificando a la pedagogía desde sus conceptos más íntimos, así como orientándola hacia la propia realidad con una permanente actitud crítica que permita al educando, y al educador, comprender su contexto, su mundo, y asimilar la situación en la que se encuentra sometido para que, paulatinamente, adquiriera una conciencia crítica que permita transformarlo según los propios intereses y los de la comunidad. Se espera de los docentes y de los dicentes que participen de un espíritu crítico, dialógico y desempeñen un papel activo que los conlleve a modificar sus programas, o al menos sus clases, para escapar de los dogmas y presupuestos que conducen a una educación de corte positivista y con pretensión cuantitativa, perpetuadora de los intereses de la cultura dominante basada en la racionalidad instrumental, o lo que es lo mismo, en palabras de Paulo Freire, de una *educación bancaria*.

Así, ya podemos iniciar a entender la educación como algo más que adiestrar a los estudiantes mediante la disciplina y la obediencia a la que conlleva la transmisión acrítica e irreflexiva de conocimientos *neutrales, objetivos y universales*, sino que la educación estriba en la “capacidad de crear una situación pedagógica en la que el ser humano se conozca a sí mismo y logre tomar conciencia del mundo o el entorno injusto que lo rodea”³¹, con la intención de liberarlo a través de acciones concretas. El papel del educador resulta fundamental desde esta panorámica, pues su intervención “está centrada en crear sujetos capaces de reflexionar y actuar críticamente sobre sus acciones y el medio

³¹Ibid., p. 148.

físico, social, político y económico en el que están inmersos, teniendo en cuenta que la educación es una actividad política en sí misma.”³²

Desde estos lineamientos y tomando en cuenta dichas consideración, el concepto de educación es abordado no como *educare*³³, sino como *exducere*, esto es: la educación entendida como un extraer y potencializar, hacer salir de dentro, las capacidades, actitudes y habilidades que los educandos traen consigo. Se concibe a la educación como un encausamiento de los fines de los alumnos, que deben cargar con su educación de una manera propia, libre, autónoma y personal para construir y elaborar, de manera crítica y *perfectible*, sus propias ideas: la educación se consolida, así, como autoeducación comprometida con su contexto y con sus semejantes, lo cual conlleva a considerar al alumno no ya como un ente pasivo limitado a la absorción del conocimiento, sino como “agentes sociales de cambio que pueden apropiarse críticamente de ella (de la cultura) y construir social y políticamente alternativas que beneficien a los sectores oprimidos”³⁴. Siendo posible esta manera de comprender el acto educativo, tan sólo, desde un paradigma de ser humano que entra en perfecta consonancia con el perfil de hombre que venimos trabajando en nuestra *metodología existencial* y que en palabras de Freire se entiende de la siguiente manera:

El hombre no está en el mundo como un objeto más, está más bien con el mundo, por medio de la razón puede comprender ese mundo, darle un sentido, reflexionar, criticar, crear ideas nuevas y transformarlo. El hombre no se *acomoda*, sino que se *integra* al mundo, pero en este proceso de integración él tiene la posibilidad de luchar contra todas las formas de opresión que le impiden humanizarse. Así, el

³²Álvarez Méndez, Juan Manuel, *Entender la didáctica, entender el currículum*, Miño y Dávila Editores, Colección: Educación, crítica & debate, Madrid, 2001, p. 34.

³³Formar de afuera hacia dentro, comprendiendo la educación como la crianza, nutrición o el adiestramiento hetero-educativo que forma y delimita al estudiante de afuera hacia adentro.

³⁴*Óp. Cit.* Bórquez, Bustos, p. 149. *El agregado es mío.*

hombre se construye a sí mismo, se hace sujeto; el construirse como persona transforma al mundo, se relaciona con otros hombres, construye cultura y hace la historia, historia que, al mismo tiempo, la puede transformar o reformar, por el sólo hecho de ser sujeto, y no objeto. El ser humano no sólo vive, sino que *existe*, y su *existencia* es histórica, en el sentido de que posee la capacidad de vivir en un presente, heredar el pasado y proyectarse en el futuro.³⁵

Ya que, como lo hemos definido anteriormente, y como lo ha reafirmado la filósofa María Zambrano³⁶, el ser humano es un ser ontológicamente inacabado, pues la necesidad de su educación lo demuestra, que tiene la posibilidad de tomar las riendas de su propia existencia, emancipándose y distanciándose del poder dominante que le pretende implantar sus valores culturales, realizando esta tarea no de manera aislada, sino a través del diálogo con los otros hombres, no con el discurso monológico condenado al silencio devenido del no escuchar ninguna respuesta.

Hasta aquí, la educación parece construirse, al igual que lo hace la angustia en el ámbito filosófico, tan sólo desde el conflicto, desde el desequilibrio originado a partir del choque de los constructos externos con las categorías propias; conflicto y choque que posibilitan el inicio del pensamiento crítico en los estudiantes, docentes y, en general, de los hombres, que dentro de ellos existe y que continúa gestando la vocación ontológica para humanizarse, para definirse a sí mismo *auténticamente*, en sentido heideggeriano.

³⁵Id.

³⁶“Supone la educación, el que haya de haberla, que el hombre es un “ser” inacabado, imperfecto, más necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz desde luego de lograrlo, aunque sea con la relatividad de propia de las cosas humanas”. Zambrano, María, *Filosofía y educación, manuscritos*, Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Grey, Editorial Ágora, Málaga, 2007, pág. 14.

La importancia del diálogo en la enseñanza de la filosofía

El modelo dialógico, el retomar el diálogo como elemento fundamental de la enseñanza de la filosofía, presupone una ruptura con el modelo bancario, de la educación. Su importancia estriba en fungir como un distanciamiento con el esquema monológico en el que la palabra, el verbalismo, del docente es la única fuente de conocimiento, en el que la disciplina y la obediencia de la atenta y silenciosa escucha son el medio para acceder al saber, en un esquema en el que el fin es la absorción de los valores impuestos por la cultura dominante, sin importar el acervo cultural devenido de la realidad, del contexto y de las vivencias de los estudiantes.

Con la mira puesta en el diálogo, la palabra de la fuente de autoridad, palabras ajenas y que nada dicen a la existencia de los educandos, se mira como un simple verbalismo, pues nos encontramos con palabras vacías y desprovistas de experiencia; conceptos que no atañen a la realidad histórica y social, concreta, en la que nos desenvolvemos cotidianamente. No obstante, también existen posturas que sitúan a la fuente de la palabra en el lado opuesto, no del lado del docente, sino de los alumnos; propuestas que pretenden que los discursos y el conocimiento se estructuren únicamente a partir de las experiencias de los estudiantes – convirtiendo al docente en un facilitador del conocimiento o en un creador de espacios de aprendizaje- en una vereda que deben transitar en soledad y mediante acciones desprovistas de un discurso mediado por la palabra del otro que se convierte, de igual manera, en un recorrido monológico en el que las acciones, desprovistas de la palabra mediadora del docente, se transfiguran en un actuar sin sentido y sin rumbo. Ante esto, el diálogo funciona como una praxis capaz de recuperar el acervo cultural de la tradición –si se quiere de la

autoridad-, pero en el que también figura el capital cultural de los alumnos y del docente que, apropiándose de ambos discursos, tienen la posibilidad de poner a andar el mecanismo constructor del conocimiento y de la subjetividad, pero en un contexto específico, con intereses trazados desde la necesidad social de los actores educativos y con el compromiso de trabajar, conocer o estudiar, para contribuir y colaborar para el bienestar y el desarrollo de la comunidad.

Así, el diálogo permite que el “hombre construya conocimientos a partir de su experiencia de vida, comprenda la sociedad opresiva, la critique, proponga y actúe para cambiar dicha sociedad”³⁷, para transformar su cotidianidad. El diálogo permite una confrontación de opiniones y de conocimientos que se aceptan a sí mismos como inacabados e imperfectos, que tienden con toda disposición hacia una perfectibilidad a través de la acción conjunta del otro que, atendiendo y respetando de igual modo la opinión contraria, se dejan escuchar y hablar en un proceso que tiene como finalidad la eliminación de los prejuicios, de la imposición del saber y del sometimiento de los valores culturales heredados; o en otros términos, dialogar es “aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado, implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje.”³⁸ Lo cual, en materia de filosofía, no deja de ser fundamental, pues la filosofía y el filosofar se resuelven desde una actitud dialógica en la que todos los participantes o interlocutores tienen la misma posibilidad de escuchar y ser escuchados, pero no desde la palabra inventada, sino a partir

³⁷ *Op cit.* Bórquez, B, p. 151.

³⁸ Chehaybar y Kuri, E. 1982. *Técnicas para el aprendizaje grupal*, citado en: Pérez Juárez, Esther Carolina, *Problemática general de la didáctica*: texto en formato PDF obtenido de la sitografía: http://189.203.26.193/Biblioteca/Teoria%20de%20Aprendizaje%20II/Pdf/Unidad_03.pdf, p.11.

del pensamiento reflexivo y crítico; conversando y dialogando, con los antiguos clásicos de la historia, con los docentes y con la comunidad escolar, trabajando con una palabra que no está definida ni acabada, y tampoco en posesión absoluta, dominada, de alguno de los participantes del diálogo.

La verdad y la filosofía se construyen comunitariamente y de manera dialógica, con nuestros antecesores y nuestros coetáneos, así conjugamos la información con la formación como condiciones de posibilidad de la filosofía. El diálogo como elemento pedagógico y como método que posibilita la didáctica de las distintas disciplinas, incluida la filosofía, resulta vital para ubicar a los actores educativos en un espacio en el que la palabra de todos es igual de valerosa, distinguiendo unas de otras, tan sólo, por el grado de experiencia o vivencia que estos poseen, pero que recupera la palabra propia del educando y el ímpetu investigador del educador que también puede, o debe, transformar y recrear su práctica educativa a partir de la escucha de sus alumnos, guardando todos ellos la “perspectiva de apropiarse de su trabajo, de volver la tarea para sí en un intento de conseguir una nueva forma de aprender”³⁹ que responda a sus condiciones y necesidades reales, de forma libre y comunitaria.

En síntesis: “El diálogo constituye un instrumento muy poderoso para la construcción crítica del conocimiento y del aprendizaje que pretende desarrollar un pensamiento crítico y emancipador,”⁴⁰ ya que “la reflexión crítica, lejos de ser un proceso solitario “se lleva a

³⁹ *Óp. Cit.* Pérez Juárez, Esther, p. 22.

⁴⁰ *Óp. Cit.* Álvarez, Méndez, p. 71.

cabo en comunidades críticas” en las que los profesores desarrollarán su trabajo y afianzarán el ejercicio de su profesión.”⁴¹

Entender la Actividad en el proceso educativo

El término: “activo” o “actividad”, resulta sumamente ambiguo, ya que puede comprenderse como un conjunto de conductas generadas por el interés en alguna determinada materia, disciplina u objeto o como una serie de habilidades exteriores y motrices, de carácter observable. Ahora bien, sólo una de estas dos definiciones es concebible desde el modelo pedagógico crítico que elegimos ya que sólo dentro de la primera de ellas se puede circunscribir al puro pensar como una actividad; esto es: la escuela y el individuo *activos*, no pueden, ni deben, pensarse como una serie de trabajos manuales desarrollados a partir de la manipulación de los objetos, puesto que un estudiante puede estar trabajando y operando sin que se dé un aprendizaje cualitativo y tan sólo asimilando y reproduciendo a-críticamente un patrón de conductas mecánicas; por el contrario, un estudiante, que a simple vista no se encuentra desarrollando ninguna actividad, bien puede encontrarse en un estado reflexivo en el que se fomenten sus habilidades de razonamiento, desplegándose en el plano de la abstracción y de la investigación teórica.

Así, la “actividad no ha de entenderse necesariamente como manipulación. La actividad reflexiva, intelectual, la abstracción y las manipulaciones verbales son dimensiones a las que Piaget presta atención, más allá de la mera actividad manual a la que a veces se ve

⁴¹Id.

reducida su propuesta didáctica, que acaba en movimiento sin sentido.”⁴² Ello, “porque se puede estar pensando, es decir, activo, mientras que lo que se “observa” es quietud y se puede estar inactivo, desde el punto de vista del pensamiento, mientras se muestran conductas calificables como “activas”.⁴³

Entendiendo de esta manera la actividad se ha de trastocar y delimitar el acto educativo de la enseñanza de la filosofía, pues si por actividad entendemos acciones motrices que no atañen al pensamiento, caemos en el juego educativo como transmisor no ya de contenidos, pero sí de conductas mecánicas que capacitan a los estudiantes a realizar trabajos automatizados, reduciéndolos o llevándolos a tomar el rol de maquinaria o mano de obra barata. Por el contrario, si entendemos la actividad, como se ha venido diciendo, en el plano del desarrollo crítico, abstracto y reflexivo, distanciado de posturas positivistas, caemos en cuenta que la educación ha de ser un proceso capaz de trabajar de la mano con la inteligencia para *construir* y *descubrir* activamente la verdad, pues lejos de circunscribirse a repetir los contenidos y las conductas heredadas sobre lo que hay que hacer o saber, se dirigirán a la re-elaboración y re-invenición de sus saberes, orientadas a la satisfacción de sus propias necesidades.

Con esto, no queremos decir que se ha de abandonar toda la tradición, el uso de la memoria o la transmisión unilateral de los contenidos, pues, además de ser herramientas necesarias para el aprendizaje de los estudiantes, son habilidades innatas de nuestra condición humana. Más bien, a lo que queremos conducir es al uso de estas habilidades para conseguir el fin

⁴² *Óp. Cit.* Álvarez Méndez, p. 68.

⁴³ Ezpeleta, Justa. *Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento.* en Revista Cuadernos para la formación docente, 1981, p. 29.

del educar como *formación integral* del individuo, incluyendo las dimensiones crítica y reflexiva.

Poniendo el énfasis en los procesos críticos, reflexivos y abstractos, la memoria no será utilizada para asimilar irracionalmente los productos devenidos desde fuera, destinando al docente a transmitir y al dicente a repetir, pues de lo contrario, “los trabajos de los alumnos, incluso los más individuales (redactar una composición, hacer una traducción, resolver un problema), participan menos de la actividad real de la búsqueda espontánea y personal que del ejercicio impuesto o de la copia de un modelo exterior; la moral más íntima del alumno está más penetrada de obediencia que de autonomía.”⁴⁴ En contraste, “en la medida en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad y en que el desarrollo del espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre los sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado de hombre no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de la acción buena tal como se le preparan, sino conquistándolas mediante su esfuerzo y su experiencia personales.”⁴⁵ De lo que se trata es de utilizar a la memoria para apropiarse críticamente de la herencia de la tradición, no para asimilarla irreflexivamente con fines perpetuadores, indoctrinantes y transmisores.

En suma, hemos resaltado el papel de la *actividad* para enfatizar que el estudiante no debe incorporar los contenidos que emanan del docente como si ya estuvieran digeridos y listos para ser asimilados, sino que debe ser comprendida como la actividad interna y reflexiva de los individuos que re-elaboran y re-construyen las verdades de forma colaborativa y a partir

⁴⁴Piaget, Jean, *Psicología y Pedagogía*, Origen/Planeta, Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, México, 1986, p. 156.

⁴⁵*Id.*

de su propio contexto, apoyados en la perfectibilidad de sus constructos que, al igual que la filosofía existencialista, tengan de cierto que no han de acceder a una verdad universal y absoluta, pero sí a verdades contingentes y finitas, humanas, que cada vez respondan más asertivamente a sus necesidades sociales.

Características sustantivas de la educación

Tras haber enunciado, en términos generales, en lo que consiste la pedagogía crítica y la manera en la que entendemos la noción de educación y de *actividad* en los estudiantes y los docentes, como lineamientos para desenvolver en la enseñanza de la filosofía (y en nuestra intervención didáctica) esbozamos las características sustantivas sobre el proceso educativo que subyacen en la fundamentación pedagógica de nuestra tesis:

- La educación no debe entenderse como *educare*, en tanto un proceso que busca imponer, desde fuera, una serie de conocimientos y habilidades en los estudiantes; sino que, ante todo, lo comprendemos desde la noción de *exducere*, es decir: como un proceso que busca potencializar y formar las habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes desde ellos mismos: un proceso de dentro hacia fuera.
- La educación, además, se define como un proceso constructor del individuo y su personalidad, que es única e irrepetible, y que debe orientar al sujeto a reconocer su tradición y ubicarse en su contexto histórico y social determinado con la intención de asimilarlos para transformar su situación de manera crítica y comunitaria, buscando siempre el bien común.

- Dentro de la educación, tanto la escuela como los docentes sirven como *influencia* o *modelo* para los estudiantes y, por ende, deben asumir y no ocultar sus posturas políticas y filosóficas, con la mira puesta en evitar la transmisión de una educación aparentemente neutral y que pudiese llevar a la ideologización o transmisión acrítica de una serie de códigos y valores culturales que no pertenecen, o que nada dicen, a los educandos.
- Los estudiantes, los docentes, las autoridades y, en general, todos los involucrados en el acto educativo han de reconocerse como seres finitos, contingentes, inconclusos y desenvolviéndose en un constante movimiento que conlleva a la construcción y re-construcción cotidiana de su personalidad, lo que implicará que ninguno de los actores educativos se encuentra plenamente formado, sino que se hallan en un incesante proceso de perfeccionamiento...
- En esta medida, las verdades y los conocimientos que sean construidos por el accionar educativo han de identificarse con las condiciones del ser humano: lo cual nos lleva a reconocer que el conocimiento construido nunca es algo *ya dado* o que sea susceptible de ser único y absoluto, que deba ser aceptado irreflexivamente, sino todo lo contrario: el conocimiento es algo nunca acabado y que debe ser perfeccionado y reconstruido constantemente, permitiendo la diversidad de opiniones, la crítica y el diálogo para enriquecer los constructos elaborados.
- La educación tiene como fin último la autonomía y la libertad de los individuos para que, formándose integralmente, sean capaz de elaborar sus propios

conocimientos, criticarlos, moldearlos y transformarlos a partir de una posición *activa*, esto es, haciendo uso de su habilidad intelectual.

- Por último, la educación tiene que ser un mecanismo que se vincule significativamente con la vida, que permita comprender el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y que les posibilite la inserción crítica a la vida cotidiana a partir de la autonomía, libertad y responsabilidad que busca ser conseguida con el mismo movimiento educativo.

Así esclarecida la fundamentación pedagógica desde la que nos posicionamos, culminamos el presente capítulo con una breve síntesis de lo expuesto con anterioridad para vincularlo directamente con el marco teórico filosófico del que hemos partido, y que nos conducirá a un aterrizaje didáctico que resulte coherente y congruente con los lineamientos de la pedagogía crítica que, en el presente capítulo, hemos considerado.

Resumen del capítulo

La pedagogía crítica nos permitió un desmantelamiento de los presupuestos aparentemente neutrales y apolíticos de la escuela; nos condujo a revalorar y reconstruir las nociones de educación, estudiante, ser humano y docente para aproximarnos a un proceso educativo cuya intencionalidad última es la consecución de la autonomía del sujeto, la cual sólo es posible a partir de la formación integral y de la personalización de los individuos. Desde este esquema, la educación se comprende como una educación de las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes, pero a partir de un diálogo comunitario, crítico y

reflexivo, que permita la construcción de una serie de verdades siempre inacabadas, pero perfectibles y dadoras de sentido, que permitan la toma de decisiones libres y responsables, además de comprometidas con la alteridad. Dentro de este esquema, el diálogo y la noción de *actividad* en el estudiante resultan fundamentales, pues posibilitan entender al conocimiento, no como algo ya elaborado, sino como algo que se encuentra en una constante construcción.

Así, podemos concluir el presente apartado posicionándonos de lado de la pedagogía crítica, de la *actividad* en el contexto educativo y del diálogo como herramienta para la construcción y elaboración del conocimiento, desde una idea de ser humano que lo contempla, al igual que el existencialismo, como un ser carente, finito, contingente y perfectible, que se encuentra en perfecta sintonía con una noción analógica del conocimiento. Una fundamentación que está plenamente emparentada con los principales conceptos del existencialismo, de la ontología fundamental y del Nuevo Pensamiento: pilares filosóficos del marco conceptual que subyace en la *Metodología Existencial* desarrollable en la enseñanza de la filosofía, esto es: del filosofar.

Capítulo III: Fundamentos didácticos para la planeación de la Metodología Existencial; un ejemplo específico en el Colegio de Bachilleres

Justificación

Proponer una *metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior* tiene, desde que iniciamos su planteamiento, la pretensión de instaurar un andamiaje que se pueda ejercer en distintas instituciones y con distintos contenidos temáticos. Tratamos de conducir a una comprensión de categorías, sentimientos y conceptos filosóficos no a través del verbalismo o la memoria, sino a partir de la existencia y vivencia, de dichos conceptos, a partir de la experiencia y cotidianidad del estudiante; comprensión de categorías, sentimientos y conceptos que puedan impulsar la puesta en marcha del filosofar desde la piedra de toque existencialista que es la angustia ante el fenómeno de la muerte, desde la perspectiva de Martin Heidegger y de Franz Rosenzweig: desequilibrador existencial y disruptor de prejuicios que conducen al vacío o a la determinación *inauténtica* de los individuos –aunque aquí nos interesan los estudiantes–.

Llevar, además, una comprensión de la existencia, de la cotidianidad, de la angustia, finitud, contingencia, etc., a los estudiantes de la filosofía, permite la voz articulada que posibilita el diálogo con los interlocutores muertos y con los vivos para solventar dos de las necesidades más apremiantes del filosofar: el tener un método reflexivo, de cualquier nivel, que contribuya a la formación integral del estudiante en las esferas afectivas y racionales, además de impulsar el trabajo de desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso de

construir y fundamentar una visión y postura ética respecto a las propias acciones dentro del mundo; esto, además de progresar en el desarrollo de las habilidades para argumentar, leer y escribir en los estudiantes. También, tenemos en cuenta que todo proceso formativo, en filosofía, lleva implícito un grado de conocimiento de la tradición –para evitar repeticiones y no partir de ceros- y, por ende, de un justo contenido informativo, esto es: el aprender, comprender y vivenciar las categorías de una determinada corriente filosófica –en nuestro caso, el existencialismo- conlleva, necesariamente, a trabajar y aprender, de forma crítica, una dosis de información respecto a autores y conceptos; pues: ¿cómo se ha de poder la construcción filosófica y ética del individuo sin tener medianamente claro qué es la libertad, la responsabilidad y el individuo, además del conocer qué han dicho y planteado los grandes filósofos de la historia? La auténtica formación, entonces, implica cierta medida de información, pero a diferencia de la escuela tradicional, ponemos el énfasis en el proceso formativo.

Así, nuestra propuesta podría enmarcarse en una serie de asignaturas de enseñanza de la filosofía de distintas instituciones⁴⁶ siempre y cuando se relacionen con la parte ética, estética o histórica de la filosofía, en tanto que sirve como proceso y contenido para adentrarnos a una o varias corrientes en filosofía (pues las problemáticas tratadas a fondo en el existencialismo han sido trabajadas, de manera análoga, en distintas etapas del pensamiento filosófico y por distintos autores: Platón, Pico de la Mirandolla, Arthur Schopenhauer, por poner sólo algún ejemplo) y, también, siempre y cuando se enuncie en

⁴⁶ Nos referimos principalmente a la asignatura de Ética, del quinto año del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, así como a la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas, de la misma institución; a su vez, tenemos contempladas las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II del Colegio de Ciencias y Humanidades.

los propósitos de la asignatura el impulsar desarrollos intelectuales, actitudes críticas, aproximaciones a la ética para tomar decisiones con libertad y responsabilidad ante la comunidad y ante uno mismo, *manifestar la capacidad crítica y reflexiva necesaria para distinguir entre los planteamientos de una ética dogmática y los de una ética libre de dogmas*, entre otros.

Entonces, si nuestra propuesta de trabajo, desde los propósitos particulares de las asignaturas de filosofía, puede encuadrarse en cualquier programa ¿por qué se ha elegido el programa⁴⁷ del *Filosofía IV* del Colegio de Bachilleres? Ello se explicitará a continuación:

En primera instancia, lo que se busca es el surgimiento de la pregunta filosófica por el sujeto, existente, que ponga en movimiento la formación de un *filosofar* orientado hacia la revaloración de la vida fáctica, cotidiana, y que no ponga el énfasis en el aprender filosofía como información de carácter enciclopédico; este filosofar, supone no dejar de lado el contexto histórico actual, en donde encontramos una crisis de los valores universales a partir de la razón moderna, lo cual ya fue evidenciado por la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Una vez iniciado el filosofar y la pregunta por la existencia, queremos acercar al estudiante a una ética y axiología no deontológicas, sino existencialistas, construida a partir de la premisa de que no hay una respuesta única a los problemas diarios, sino que el estudiante ha de formular sus propias respuestas tomando en cuenta la libertad y la responsabilidad que implican sus acciones, así como su vínculo con el otro a partir de su condición intersubjetiva, diferenciando entre una ética deontológica o dogmática y una que no lo es. En segundo lugar, y siguiendo nuestro marco teórico, nos encontramos en un

⁴⁷ Los propósitos y contenidos del programa pueden ser consultados en el siguiente apartado del presente capítulo; de igual modo, si desea consultarse el programa completo de la asignatura *Filosofía IV: Problemas Filosóficos Contemporáneos* se encuentra incluido en la sección de anexos del presente trabajo.

contexto de corte neoliberal; ante esto, la pregunta por la existencia y el desequilibrio existencial que trae consigo la angustia filosófica permite que el estudiante entre en contacto con la esfera afectiva y racional, con lo que se pueda interrogar, aunque sea de manera laxa, por el sentido de la vida, lo que conduce a poner en cuestión todas las fantasmagorías que lo han alienado y definido inauténticamente, es decir: el desequilibrio existencial de la angustia permite salir del prejuicio neoliberal que conduce al éxito y al narcisismo y posibilita su crítica, evidenciando el vacío y mostrando que, por su esencia finita –desde un marco teórico existencialista-, a cada decisión que se tome se va determinando el ser y llenando de sentido, pero tal determinación tendrá que devenir desde uno mismo, determinación auténtica, acompañado con la mirada del otro mediada por el amor.

Así, los propósitos formativos que presentamos en la tesis se identifican con la pretensión del programa, además de que el contenido informativo de todo el semestre se encuentra emparentado directamente con las categorías que nosotros trabajaremos, tanto en la tesis como en la intervención docente. De esta manera, se cubren y siguen tanto los propósitos formativos, como los contenidos informativos del curso, además de cubrir y realizar las competencias del área filosófica dispuestas en el programa.

Una última razón es que, a diferencia de las otras instituciones en donde el espacio destinado a ver pensamiento o ética existencialistas suele ser muy limitado, en la asignatura de *Filosofía IV* disponemos de todo un semestre para desarrollar la temática propia sin tener que dar la espalda al currículo, lo cual resulta sumamente conveniente; esto sólo se puede llevar a la práctica con un adecuado hilo conductor, sin embargo, para los fines de nuestra

propuesta nos delimitaremos a trabajar los dos primeros temas del núcleo temático número dos; dejando apuntalado el camino para los siguientes temas y la siguiente unidad.

En síntesis: los propósitos generales y formativos a cumplir en nuestra propuesta, entonces, los enunciamos de la siguiente manera:

Que el estudiante:

1. Ponga en marcha el proceso del filosofar revalorando la facticidad y cotidianidad, sin olvidarse de su contexto histórico concreto.
2. Sea capaz de valorar decisiones cotidianas y de plantear respuestas a sus problemáticas, a partir de tomar en cuenta los principios básicos de una ética analógica, de manera libre y responsable, tanto para sí, como para el prójimo, ello de manera reflexiva, argumentada y justificada.
3. Sea capaz de realizar una interpretación crítica al contexto neoliberal, a la crisis de la existencia y la alienación del hombre.

Además de cubrir con los siguientes propósitos específicos:

Que el estudiante:

1. Tenga nociones de los principales conceptos del existencialismo, tales como: existencia, cotidianidad, facticidad, angustia, contingencia y finitud.
2. Identifique a los diversos autores y corrientes filosóficas contemporáneas, así como sus principales problemáticas y...

3. Logre la utilización del pensamiento crítico en los estudiantes a través del fomento de la lectura y la escritura para mejorar sus habilidades argumentativas.

El objetivo y rumbo del Colegio de Bachilleres; de la institución a sus propósitos para la Filosofía

La institución académica en donde circunscribimos nuestra *Metodología existencial*, entonces, es el Colegio de Bachilleres, institución descentralizada del Estado que forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y que ha modificado su esquema a partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), enmarcándose en el modelo por competencias que, desde hace ya varios años, está vigente en los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública.

Dirigiéndonos al estudio sobre la institución en cuestión, el Colegio de Bachilleres, lo primero que ubicaremos serán los Objetivos Generales del colegio para, posteriormente, hacer lo propio con su misión, visión y competencias específicas de la disciplina filosófica en interrelación con las competencias genéricas que, según el plan de estudios, conduce al cumplimiento de los propósitos de la materia *Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos*, en sus respectivas unidades temáticas.

El objetivo general del Colegio de Bachilleres, según la información del colegio⁴⁸, se enuncia de la siguiente manera:

Nuestros alumnos egresan con una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por aprender, con adopción de los valores universales que les

⁴⁸Datos extraídos de la página oficial del Colegio de Bachilleres en: www.cbachilleres.edu.mx

permitan una adecuada inserción en la sociedad y un buen desempeño en sus actividades académicas o laborales⁴⁹.

El objetivo sigue el encuadre constructivista por competencias, en donde se pone énfasis en el ámbito operativo del estudiante, ya sea en los aspectos educativos o preparación para el trabajo, además de dotarlo de motivación para continuar con sus estudios y de una conciencia ética deontológica, adecuada para la inserción a la esfera social.

Continuando, congruentemente, con la explicitación de la misión que dicha institución encabeza:

Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades⁵⁰.

Misión que, en términos generales, cae en una circularidad que se limita a otorgar conocimientos para ser puestos en práctica, pero que se encuentra en perfecta sintonía con el modelo por competencias de la RIEMS, centrándose en el aspecto operativo del estudiante y cerrando el círculo “*argumentativo*” con la explicación de la visión del colegio, donde se expresa el querer “ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad; en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida”. Visión que se limita a repetir la educación integral prometida al estudiante que, como parte del sistema,

⁴⁹*Id.*

⁵⁰*Id.*

ha de integrarse a su sociedad, agregando, únicamente, la condición en la que se presenta el espacio destinado a proporcionar dicha educación.

Hasta aquí, la institución del Colegio de Bachilleres se planta en la construcción y formación de ciudadanos éticos con una visión comprometida, en lo individual y social, dotados de conocimientos y habilidades para ejecutarse en la vida laboral y académica, con una pretensión de dominio integral de las diversas áreas del saber humano, pero, eso sí, sin dejar de colocar el acento en lo operativo e instrumental de sus saberes y de sus sujetos.

Siguiendo esta línea de objetivos que se pueden deducir unos de otros, por la circularidad de sus elementos, encontramos una congruencia total en el enfoque demarcado que obtiene mayor cohesión y congruencia al expresar las competencias que, dichos objetivos, han de generar.

Según el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, seguidor de la reforma integral, las competencias deben ser aquellas habilidades que ha de obtener el estudiante para poder concretar y cumplir los objetivos y la misión del Colegio; estas competencias se dividen en tres: competencias genéricas, disciplinares y profesionales: competencias que posibilitan que quien cursa en ésta institución arribe al perfil del egresado que se ha dispuesto. El perfil del egresado es el siguiente:

(El egresado debe) desempeñarse adecuadamente en la vida, en los estudios superiores y en el trabajo, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas⁵¹.

⁵¹*Modelo Académico del Colegio de Bachilleres*. Documento descargable de la página web del mismo colegio. Véase n. 47. (El agregado es mío).

Las competencias, como se ha dicho, que permiten obtener tal perfil se dividen en tres: genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas son once y se agrupan en seis categorías; las disciplinares son alrededor de cien y se dividen en básicas y extendidas, englobadas en cinco áreas diferentes⁵² –matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias experimentales, ciencias sociales y desarrollo humano-; finalmente, las competencias profesionales se enfocan en dotar de habilidades para desarrollarse en el ámbito laboral, variarán según la profesionalización elegida por los distintos estudiantes.

El área de filosofía se centra, con sus cuatro asignaturas, en el campo de las competencias genéricas, además contar con sus propias competencias disciplinares y circunscribirse y/o interrelacionarse con las competencias de la esfera de desarrollo humano, pero esto sólo ocurre en el Colegio de Bachilleres, ya que en las demás instituciones del SNB la filosofía fue suprimida⁵³. Aquí, el modelo académico pierde claridad, pues no alcanza el ver de dónde viene la asignatura filosófica con sus competencias, así como tampoco permite atisbar cuáles son sus alcances, pues siendo parte del área de competencias genéricas, se desarrolla con las competencias disciplinares del área de desarrollo humano y adquiere, todavía, sus propias competencias, también disciplinares, pero llamadas filosóficas, las cuales son enunciadas en algunos documentos y omitidas en otros⁵⁴, lo cual enfatiza su

⁵²El carácter del presente nos imposibilita enunciar todas las competencias que consolidan el perfil del egresado; no obstante, el lector puede encontrarlas desarrolladas en la sitografía: www.cbachilleres.edu.mx.

⁵³Hasta su reinsertión, ya como lógica, ética y estética, en el Acuerdo 653 para bachilleratos tecnológicos y en el Acuerdo 656 para el SNB; no obstante, aún no se modifican los planes de estudio según lo indican dichas reformas, lo cual ha sido disgusto de la comunidad filosófica en México. Sobre este respecto, el diario la Jornada emitió una nota periodística, el Sábado 9 de Febrero del 2013, sobre las demandas del OFM a la SEP, exigiéndoles la reestructuración de los planes de estudio. La noticia puede consultarse en la siguiente liga: <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/09/sociedad/036n2soc>

⁵⁴Por citar algún ejemplo: las competencias disciplinares del área de filosofía sólo aparecen en los programas de estudio del Colegio de Bachilleres, pero no existen ni en la RIEMS (aún después del artículo 488), ni en el

ambigüedad; ello debido, a que el Colegio en cuestión recupera la importancia de la filosofía, por lo que se encargó de diseñar competencias propias para las asignaturas filosóficas.

Siguiendo, en el presente sólo abordaremos las competencias genéricas que desarrolla nuestra área de estudio en cuestión, la filosofía, para ver cómo se derivan, o relacionan, con los propósitos anteriormente dispuestos.

Las competencias genéricas, de las cuales forman parte las cuatro asignaturas del área de filosofía, son las siguientes:

I. Se autodetermina y cuida de sí:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

II. Se expresa y comunica:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

III. Piensa crítica y reflexivamente:

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

IV. Aprende de forma autónoma:

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

V. Trabaja en forma colaborativa:

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

VI. Participa con responsabilidad en la sociedad:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.⁵⁵

Las asignaturas de filosofía se encargarán de desarrollar las competencias genéricas de desarrollo humano número 1, 6, 9 y 10; cada competencia guarda una serie de atributos a cubrir y desarrollar, contemplamos sólo las que se relacionan con las asignaturas filosóficas del Colegio de Bachilleres:

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

Atributos seleccionados:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos seleccionados:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos seleccionados:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.

⁵⁵Modelo Académico del Colegio de Bachilleres (Véase n. 47).

- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos seleccionados:

- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.⁵⁶

Además, el Colegio agregó una serie de competencias disciplinares propias del área de filosofía, enunciadas, tan sólo, en los programas de estudio de las cuatro asignaturas; dichas competencias son las siguientes:

1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de ciudadanía, formación humana y su proyecto de vida.
2. Evalúa distintos aspectos filosóficos disciplinares: ontológicos, éticos, axiológicos, estéticos, epistemológicos y lógicos en su proceso de desarrollo humano.
- 3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social y natural.**
- 4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.**
- 5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas.**⁵⁷

Las competencias resaltadas en negro son aquellas competencias que trabaja la Asignatura de Filosofía IV: *Problemas filosóficos contemporáneos* y, por ello, son las competencias en

⁵⁶Cf. Programa de estudios de: *Filosofía I, Filosofía II, Filosofía III o Filosofía IV*; descargables de la página del colegio (Véase n. 47).

⁵⁷*Id. (Las negritas son mías).*

las que nos enmarcamos y procuraremos desarrollar, pero no de forma aislada, puesto que, en teoría, estas ya han sido iniciadas desde semestres anteriores.

Así, la competencia número 3 es apoyada por la asignatura de Filosofía I y II; por otro lado, la competencia número 4 tiene cimientos en las asignaturas de Filosofía II y III; la competencia número 5 es únicamente fomentada por nuestra asignatura en cuestión, a través de las unidades temáticas completas.

Siendo congruentes con el Objetivo general, misión, visión y perfil del egresado en lo respectivo a la construcción cívica, formación humana, compromiso individual y social, y en lo tocante a los conocimientos filosóficos que debe poseer el alumno; también se realza la importancia de lo operativo mediante una instrumentalización de la filosofía –el alumno argumenta, evalúa, propone, desarrolla y colabora; no obstante, esto sólo obtiene pleno sentido al estudiar y comprender el contexto bajo el cual se ha construido la RIEMS y el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, desde su perspectiva neoliberal.

Hasta aquí, parece que todo se encuentra en sintonía con el modelo por competencias que se ha querido trabajar desde la SEP, pero aún falta descender un peldaño más hacia la intención y los propósitos particulares de la asignatura que trabajaremos: *Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos*, la cual, siguiendo el programa de estudios, los expresa como se miran a continuación:

Intención: “Que el estudiante interprete y argumente alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos tales como la crisis de la razón moderna, el sentido de la vida y la existencia del hombre contemporáneo; mediante el examen

crítico de las concepciones científica y filosófica acerca de la vida, la reflexión ontológica de la existencia y la comprensión de nuestro tiempo.⁵⁸

El programa se divide en tres unidades temáticas, las cuales guardan los propósitos particulares para desenvolver en el curso, estructurándose de la siguiente manera:

Bloque temático 1: Filosofía de la vida y ciencia	Bloque temático 2: Ontología de la existencia	Bloque temático 3: Hermenéutica de nuestro tiempo
Carga horaria de 14 horas	Carga horaria de 18 horas	Carga horaria de 16 horas
<p>Núcleo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historicidad del ser. • Dialéctica del ser. • Ciencia, progreso y tecnología. • Vida y experiencia estética. 	<p>Núcleo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crisis de la existencia • El individuo alienado • El horizonte de la comprensión humana. • Otredad e identidad latinoamericana. 	<p>Núcleo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incertidumbre y relativización de la verdad. • Nihilismo y razón moderna. • Ética, vida y modernidad. • Emergencia del nosotros y diversidad en la unidad
<p>Propósito:</p> <p>Que el estudiante interprete el sentido de la vida a través del examen crítico de las condiciones histórica y dialéctica del ser, así como de la visión científicista en contraste con la vivencia estética; para que proponga alternativas de solución ética a problemas de su</p>	<p>Propósito:</p> <p>Que el estudiante comprenda la existencia a través de la reflexión filosófica sobre la crisis y alienación del hombre contemporáneo, para contribuir dialógicamente en la construcción de la otredad e identidad latinoamericana en el contexto de</p>	<p>Propósito:</p> <p>Que el estudiante interprete filosóficamente la crisis de la razón moderna, mediante el análisis crítico de sus consecuencias teóricas y prácticas, para que ensaye una propuesta de recuperación del nosotros.⁵⁹</p>

⁵⁸Intención que se hace explícita en cualquiera de los programas actualizados de las asignaturas de Filosofía del Colegio de Bachilleres.

⁵⁹*Ibid.* Plan de Estudios, *Filosofía IV...*, p. 15-33. *Sic.*

entorno.	la globalización.	
----------	-------------------	--

Para la realización del programa anterior, el docente deberá ser el guía o facilitador del material, orientará a los alumnos a la resolución individual y colectiva de los problemas dispuestos en el programa de estudios y los evaluará mediante una tabla inmersa, a su vez, en el mismo, según las competencias dispuestas en el ámbito de Desarrollo Humano y las competencias genéricas anteriormente dispuestas.⁶⁰

Por último, la evaluación deberá presentarse en tres modalidades diferentes: Diagnóstica – consistente en rastrear la manera en la que ingresa el alumno a la problemática (lo que ya sabe)-, formativa –que se da durante el proceso de la enseñanza- y sumativa –evaluación cuantitativa de la información aprendida-, según el bloque temático que se esté trabajando; además de provenir de tres fuentes distintas, del docente –heteroevaluación-; del alumno – autoevaluación- y del grupo –coevaluación-. Dicha evaluación será efectuada a partir de una rúbrica que proporciona el propio programa; los estándares de evaluación son distintos para cada núcleo temático y pueden consultarse en los programas de las asignaturas, descargables de la página cibernética del Colegio.

Todo lo requerido para la sesión como: la bibliografía, el material, las actividades, las problemáticas situadas –de no querer utilizar las sugeridas-, los instrumentos de evaluación, etc. queda sometido a la voluntad del docente.

En conclusión: adentrarnos a los objetivos institucionales del Colegio de Bachilleres, así como a sus programas de las asignaturas del área de filosofía, nos conduce a establecer que,

⁶⁰Cf. Plan de estudios, *Filosofía IV*, Colegio de Bachilleres, disponible en el Anexo del presente trabajo o en la dirección electrónica del Colegio de Bachilleres.

por un lado, (hasta antes de llegar a los propósitos de la materia en cuestión) el modelo goza de total coherencia entre sus objetivos, misión, propósitos y competencias, ello debido a que se trata de una enunciación circular entre los objetivos, reduciéndose a una tautología que, además, se concentra en el aspecto operativo del estudiante, fiel al modelo por competencias que estipula la RIEMS.

Una aproximación a las técnicas grupales

Para el desarrollo de las clases dentro de la intervención docente han de poder utilizarse una serie de técnicas de las más diversas clases y con los objetivos o propósitos más variados. Las técnicas didácticas las entendemos como las actividades de enseñanza que genera el docente y que permiten facilitar el aprendizaje de los alumnos; ya sea desde una clase conferencia hasta la exposición grupal, las técnicas resultan fundamentales para el desarrollo de la clase desde cualquier enfoque pedagógico que se quiera manejar.

Dentro de la propuesta que deseamos elaborar, se necesita armar una cierta congruencia entre el propósito existencial en el que nos enmarcamos, queremos generar didácticas disciplinares propias de la filosofía que conlleven al alumno a un auténtico filosofar crítico y que posibiliten el surgimiento de una capacidad emancipadora en contra del carácter narcisista que ha instaurado el paradigma neoliberal con respecto a la personalidad de nuestros estudiantes. Es decir, las técnicas de las que haremos uso deben tender hacia la meta de propósitos que nos hemos dispuesto y, más aún, han de tener que ser deducidas de estos mismos propósitos para consolidarse como una técnica didáctica de características

propriadamente filosóficas, surgidas a partir del propio filosofar, siendo esto lo que comprendemos como didáctica filosófica.

¿Por qué es importante una adecuada planeación de las técnicas educativas? Es evidente que según los propósitos a conseguir, la disciplina en cuestión, la personalidad del docente, la cantidad de alumnos dentro del grupo, las condiciones y particularidades de los estudiantes y según muchos otros aspectos más, las técnicas han de variar: no es lo mismo intervenir en un grupo con una mínima cantidad de estudiantes que con un grupo saturado, ya que la cantidad de tiempo, atención y esfuerzo que debe proporcionar el docente pudiere, de inicio, ser insuficiente y escaso.

Al circunscribimos dentro de un plantel como el Colegio de Bachilleres, tomamos como presupuesto un número estándar de alumnos de entre 40 y 60 estudiantes, aproximadamente, que debe trabajar desde un modelo constructivista *por competencias* del cual ya se ha hablado. Así, nuestra metodología existencial ha de trabajar para cumplir con los propósitos y la intención que el programa de dicha institución se ha propuesto; sin embargo, también hemos enunciado que la metodología existencial que proponemos en nuestra tesis tiene pretensión de ser aplicable a más de una institución educativa y en una diversidad de materias de carácter filosófico: *Historia de las Doctrinas Filosóficas, Ética y Estética*, dentro de la Escuela Nacional Preparatoria; *Filosofía I y Filosofía II*, en el Colegio de Ciencias y Humanidades o en el Instituto Politécnico Nacional; la pregunta que ha de surgir ante este planteamiento no puede ser otra que la siguiente: Si cada institución tiene sus propios objetivos específicos para conseguir un distinto perfil del egresado, si cada modelo pedagógico, didáctico y cada teoría del aprendizaje camina hacia un sitio en

concreto y por una vereda diferente, si los grupos de estudiantes varían tanto en número como en contextos de donde provienen, ¿cómo es posible que una metodología pueda implantarse en todos estos lugares siendo que ha sido diseñado para ser probado dentro de un instituto académico en específico? La respuesta no puede ser otra que la siguiente: Los pensamientos que han conducido a gestar nuestra propuesta no han devenido de las necesidades de un instituto en específico, sino de una serie de rasgos y características que la propia enseñanza filosófica demanda, en una serie de individuos que parten de una serie de características que pueden homologarse sin importar el plantel en el que se desempeñen como estudiantes, esto es:

La enseñanza de la filosofía no puede, ni debe, concebirse de otro modo que como un pensamiento sistemático y crítico, fundamentado y argumentado, construido comunitariamente, en diálogo, y que otorga una posibilidad emancipadora, potencializadora de habilidades y actitudes propias del individuo, y que conlleven a la formación del propio juicio, dotando al estudiante de habilidades para reflexionar, para plantear propuestas a sus problemas cotidianos, así como de capacidades para argumentar, criticar y evaluar las propias propuestas y la de los interlocutores; cosa que, en términos generales, puede rastrearse en los programas y planes de estudios de asignaturas filosóficas de los principales planteles de educación media, de corte público, al menos en nuestro país; esto en tanto la disciplina a impartir.

Por otro lado, no podemos menos que afirmar que todos los estudiantes de educación media superior comparten una serie de rasgos y elementos propios de nuestra realidad nacional, sin importar el contexto o clase social en el que se enmarquen. Esto es, sin pretensión de

homogeneizarlos ni queriendo contradecirnos con nuestro capítulo anterior, tenemos que reconocer que los estudiantes se encuentran envueltos en una serie de características que pueden ser consideradas como comunes: ya sea el idioma en el que se expresan a diario, el impacto de los medios masivos de comunicación y la información fantasmagórica alienante que propagan e impulsan, hasta las problemáticas sociales, como la inseguridad y la violencia, que vivimos a diario en nuestro país. Es evidente reconocer que no todos los sectores y no todos los estudiantes, así como no todos los individuos, las experimentan de la misma manera, pero es indiscutible reconocer que tal es el contexto en el que nos encontramos.

Finalmente, los estudiantes comparten una serie de rasgos humanos y una serie de exigencias que podríamos llamar *espirituales*⁶¹, así como una serie de elementos filogenéticos y biológicos, propios de la etapa que están atravesando: la adolescencia. Así, lo que queremos decir es que existen una serie de rasgos culturales, sociales, políticos, humanos, biológicos, filogenéticos y disciplinares (propios de la filosofía) que permiten adecuar la metodología que proponemos a las diversas instituciones educativas, siempre y cuando sea de manera crítica, reflexiva y razonable, por ello, podemos decir que el método que aquí proponemos puede ser comprendido como una serie de principios o lineamientos, indicadores formales, que permitan el orientar la práctica educativa de los docentes desde una dimensión existencial, con la mira puesta en la formación integral de los estudiantes y pensable como un mecanismo emancipador de la enajenación neoliberal, desde y mediante el filosofar auténtico sobre la cotidianidad, atendiendo a los sentimientos, emociones,

⁶¹Entendiendo por este término a aquellos elementos y necesidades cuya atención y satisfacción, ayuda, colabora y posibilita para la humanización de los individuos, o bien, para su formación.

deseos y pulsiones de los individuos, es decir, contemplándolos de manera integral; no queremos expresar recetas, sino que hemos hablado de principios y conceptos que permiten trabajar un enfoque metodológico existencial que ha de ser contingente y perfectible, trabajado y delineado por las circunstancias áulicas en donde haya de ser aplicado; estos lineamientos serán establecidos, junto con el ejemplo de planeación didáctica en la asignatura *Filosofía IV*, del Colegio de Bachilleres, en el siguiente capítulo.

Tras este breve paréntesis, y continuando con lo relativo a las técnicas, buscamos distanciarnos de la clase conferencia magistral tradicional, pues “utilizada como único recurso de aprendizaje, produce alumnos pasivos”⁶², pero tampoco la rechazaremos *a priori*, ya que la consideramos como un medio adecuado para transmitir cierta información conceptual necesaria para el trabajo filosófico, siempre y cuando el docente tenga las habilidades para desarrollarla. Por ello, utilizaremos técnicas que vislumbren a los estudiantes “como sujetos activos que elaboran grupalmente tanto la información recibida del profesor como la que ellos mismos buscan y descubren.”⁶³ En consonancia el enfoque educativo en el que nos hemos enmarcado, dentro de este proceso de aprendizaje que pretendemos, “las emociones tienen un papel importante, ya que condiciona las actitudes a las que el grupo se enfrenta y procesa dicha información”⁶⁴

Si queremos estudiantes que construyan su propio conocimiento, que sean críticos, reflexivos, que revaloren su cotidianidad y que sean capaz de impulsar un filosofar propio – auténtico-, además de tomar distancia crítica de la alienación neoliberal, nuestros

⁶²Chehaybar y Kuri, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, Segunda edición, México, 2000, p. 16.

⁶³Id.

⁶⁴Id.

estudiantes han de tener en claro qué es lo que se está trabajando, qué es lo que se busca *producir* y para qué hemos de elaborar dicho trabajo filosófico, además de conocer a través de la vivencia, individual y colectiva, la mayoría de los conceptos utilizados en clase. “El sujeto de aprendizaje necesita saber qué aprende, sentirse productivo y aportar él mismo de su propia experiencia. No es suficiente atender la información.”⁶⁵ Hacer uso de estas técnicas, debe propiciar la empatía y apoyo colaborativos, así como el sentido de pertenencia e identidad con el grupo y, además, la creatividad de los estudiantes, tanto individual como colectiva.

Siguiendo a Edith Chehaybar y a Ricardo Blanco Beledo, los grupos que inician ese tipo de planteamientos suelen atravesar tres momentos: en primer lugar, uno en el que el grupo “parece rehuir a entrar en la tarea y busca pretextos que le permitan salirse del momento presente”⁶⁶; en un segundo tiempo comienza la organización de la tarea, el análisis de los temas y la entrada a su desarrollo; finalmente, el grupo en pleno funcionamiento realiza la tarea de forma integrada, asumiendo, cada participante, la responsabilidad de las acciones y del proceso de enseñanza y aprendizaje; y, el docente, a diario debe evaluar el camino que sigue el grupo para encaminarlo a propiciar aprendizaje que sea significativo para los alumnos, evaluar, asimismo, las actitudes, individuales y grupales, y la interacción que se da dentro del aula; pero de esto se hablará en el párrafo dedicado a la evaluación.

Las técnicas, entonces, permiten la integración del grupo, el trabajo colaborativo, la generación de actitudes y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, estimulan las dinámicas del aula y ayudan a aproximarse a la meta del programa, del docente y del grupo.

⁶⁵ Id.

⁶⁶ Ibid., p. 17.

Finalmente, estas técnicas deben ser deducidas tanto de la disciplina en cuestión como de los propósitos a conseguir, pero –y en eso hacemos hincapié–, las técnicas “son sólo medios que pueden utilizarse para lograr diferentes objetivos, de acuerdo con las condiciones específicas de aplicación, el proceso grupal, los contenidos de la materia, la disposición del grupo y la habilidad del docente para aplicarlas”⁶⁷; no obstante, el uso de dichas técnicas no garantiza la consecución de los fines dispuestos, sin embargo, tiende a facilitarla.

Intentaremos dar cuenta de los resultados obtenidos por el uso de las técnicas dentro de la narración final y sus evidencias; sin embargo, baste hasta aquí para enunciar el qué es lo que comprendemos por técnica didáctica, qué se busca con ellas y para qué las utilizamos y damos paso a describir las técnicas que utilizaremos para la intervención docente.

Algunas técnicas a desarrollar dentro en el aula⁶⁸

En el presente espacio se enunciarán las técnicas a desempeñar dentro del salón de clases en su forma original, es decir, antes de ser trabajadas y empapadas con los componentes filosóficos que trabajaremos para, en el siguiente capítulo, explicitar la transformación que les daremos y cómo serán desarrolladas. Se puede considerar que el presente apartado es un formato orientado a explicar el esqueleto de las actividades y acotando que, algunas de ellas, eran producto de lo que busca nuestra metodología existencial, pero que al ya estar

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 19.

⁶⁸ En este apartado, únicamente enunciamos algunas técnicas que pudieren funcionar para el desempeño de la Metodología existencial dentro del aula. A lo largo del apartado se describe cómo se desarrollan dichas didácticas, sin embargo, desarrollar nuestra propuesta dentro de un aula “perteneciente” a un profesor titular conlleva a restringirnos en tiempos y horarios, por lo que algunas otras técnicas que nos parecen muy adecuadas para realizar las dejamos apuntaladas y sugeridas en los Anexos del trabajo; para poder servir de referencia u orientación a la instrumentalización didáctica de otros posibles cursos o sesiones.

descritas y sistematizadas, respetamos su autoría; por el contrario, en los casos en los que las técnicas no tengan algún referente que nosotros conozcamos, procederemos a enunciarlas y sistematizarlas según los propios lineamientos.

1) Encuadre:

En este trabajo el docente explicitará los propósitos que debe perseguir el grupo, los contenidos del programa, se dictarán los recursos a elegir, la manera en la que se evaluará, los horarios, las responsabilidades del grupo y las reglas operativas de la clase; se dará en la primera sesión y debe buscar la participación y el consenso, tanto del grupo como del profesor, con la intención de que todos se apropien y responsabilicen de lo convenido, además de dejar muy en claro el curso que se ha de seguir a través de todas las sesiones planeadas. También, “el *Encuadre* tiene como objetivo [...] que el profesor perciba las inquietudes y aspiraciones de los participantes en el proceso; analice los posibles alcances y limitaciones de sí mismo, del grupo y del programa, y replantee sus hipótesis y estrategias a partir de la realidad concreta del grupo con el que va a trabajar”⁶⁹; así, esta primera actividad nos permitirá establecer las reglas del juego, acercarnos por vez primera al compromiso del estudiante y posibilitar su participación activa, además de fungir como una primera evaluación que, atendiendo al contexto, permita definir la situación real a la que nos enfrentaremos para orientar la intervención docente a partir de los indicadores formales de nuestra metodología.

⁶⁹ *Ibíd.*, p.45.

El tiempo estimado para esta reunión deberá ser lo respectivo a la primera sesión, sabiendo que aunque consumirá el tiempo de toda una sesión, posibilitará el agilizar el movimiento de las sesiones siguientes.

2) Palabras Clave:

La presente actividad, nos dice Edith Chehaybar, sirve para que el grupo pueda “hacer su propia “radiografía”, poner en común sus expectativas, mostrar sus temores y fantasías, analizar sus actitudes y explicar las necesidades de conocerse.”⁷⁰ La técnica se desarrolla escribiendo algunas preguntas en el pizarrón y buscando que los alumnos comiencen a sensibilizarse, estimulándolos a la reflexión para responderlas; hecho esto, se les pide que traten de responder con una palabra, ya sea real o simbólica.

Después del tiempo destinado a la reflexión, se destinarán 10 minutos para pasar al pizarrón a escribir sus respuestas; cada alumno podrá realizarlo cuantas veces quiera, pero siempre siguiendo una sola regla: sólo puede haber un estudiante frente al pizarrón y, de querer escribir por segunda ocasión, deberá volver a su lugar y repetir el proceso. El trabajo debe ser en silencio. Una vez finalizado el tiempo, se utilizarán 10 minutos más para que los alumnos, siguiendo la mecánica anterior, subrayen las publicaciones que más hayan sido de su agrado; pudiendo subrayar el número deseado –o la misma opción cuantas veces quieran- siempre y cuando se atengan a la mecánica de volver a su lugar cada que quiera subrayarse alguna opción. Al terminar, se pedirá a algún alumno que haga un diagnóstico

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 66.

grupales y se indagará a los alumnos las razones por las que marcaron ciertas opciones. Finalmente, habrá un tiempo para comentarios.⁷¹

Ahora bien, dentro de esta técnica, nosotros presentamos nuestra propia variante pues, para abordar el primero de los aspectos del núcleo temático de la Unidad II del Colegio de Bachilleres –Crisis de la Existencia-, así como para iniciar una serie de clases sobre el existencialismo, nos parece fundamental definir qué se entiende por angustia, preocupación, existencia y finitud, así como conocer los saberes previos en los estudiantes que, en teoría, ya debieron llevar algún curso de otras corrientes filosóficas (Platón, Descartes, Kant, etc...). Así, esta técnica funcionará como medio para comenzar a construir una serie de conceptos con los cuales iniciaremos el curso y, al mismo tiempo, como una evaluación diagnóstica sobre el grupo con el que trabajaremos. Dentro de la propuesta programática que realizamos al CB, esta actividad sería utilizada en la primera sesión que aborde el segundo de los temas de la Unidad temática II –Crisis de la Existencia, la angustia como disruptora de la filosofía tradicional-, suponiendo que el cambio de nuestra propuesta permite la evaluación diagnóstica en el primer tema de la misma Unidad (II), ya que la crítica reflexiva que proponemos –en la crítica a la noción del progreso-, presupone los conocimientos y las competencias obtenidas en los cursos previos de filosofía y, específicamente, al contenido informativo de la Unidad I –en el programa original del Colegio y en la propuesta temática que establecimos-.

Siguiendo con la variante propuesta de la presente técnica, las preguntas a ejecutar al grupo serán:

⁷¹La versión extendida de las técnicas pueden encontrarse en: Chehaybar, p. 67 y ss.

- ¿Qué entienden –y sienten- por angustia?
- ¿Ante qué han sentido angustia?
- ¿Cómo conciben y comprenden su propia existencia?
- ¿Qué situaciones o problemas han sido tan fuertes para ustedes como para quitarles el sueño?⁷²

Una vez realizado este ejercicio con los lineamientos antes enunciados, el docente, en diálogo con el grupo, hará una breve aproximación al sentimiento existencial de la angustia ante la muerte desde la filosofía de Heidegger y/o Rosenzweig.

Finalmente, el docente repartirá la lectura n.1, que aparece en la sección de Medios y Recursos Didácticos para ser realizada en casa por el estudiante, pidiendo como evidencia de lectura una breve reflexión acerca de lo que se ha comprendido por angustia ante la muerte, solicitando, opcionalmente, que se exprese si alguna vez han experimentado tal sentimiento y qué sensaciones y pensamientos les originó. Las reflexiones serán recogidas como evidencia la siguiente sesión, dando lectura, previamente, a un mínimo número de ellas (de 3 a 5) de manera aleatoria.

La finalidad de esta dinámica es comenzar a sensibilizar al grupo con los conceptos abordados, así como del inicio de la construcción del marco categorial que será utilizado en las siguientes sesiones.

3) Tres teorías diferentes:

⁷²Pregunta intencionada que el Dr. Mauricio Langón, docente de la Universidad de Montevideo, enunció en un taller de enseñanza de la filosofía, en la UPTC de Tunja, Colombia, y que, especulamos, permitirá hacer la distinción entre preocupación y angustia.

En esta dinámica buscamos, tras habernos adentrado ligeramente a la noción de angustia del existencialismo, que los alumnos sean capaces de explicitar los conceptos fundamentales del existencialismo a través del análisis de algunos fragmentos de diversos textos de dicha corriente. El grupo se dividirá en 3 o 5 equipos que analizarán los textos proporcionados;⁷³ Se usaran tres sesiones para que, a lo largo de cada clase, los equipos hagan su presentación, libremente y de manera creativa. Al inicio de cada sesión el docente realizará una apertura en donde se apuntale una breve introducción al tema; en un segundo momento el equipo realizará su presentación para, finalmente, efectuar grupalmente el cierre de la clase, recuperando los elementos más importantes de las exposiciones; no obstante, el docente puede trabajar con los tiempos para ocupar más sesiones o, por el contrario, para concentrarlas en una sola.

Recordamos, que el *extenso* de cómo serán aplicadas estas estrategias estará incluido dentro de los planes de clase y que la versión original de las técnicas grupales se encuentran en el libro de Edith Chehaybar que ya hemos citado, pero por ahora continuamos con la enunciación de las técnicas grupales a trabajar.

Estas son algunas de las técnicas que utilizaremos y sugerimos para nuestra intervención docente; sin embargo, siempre quedan a consideración del profesor.

⁷³Los textos filosóficos a trabajar estarán compilados en un anexo al final del presente trabajo.

Los Medios y Recursos propuestos para la didáctica

Entendemos por Medios todos los materiales que estimulan y movilizan los sentidos y el intelecto para tener un acceso más sencillo a la información, a la adquisición de habilidades y a la formación de actitudes y valores. “De acuerdo con esta conceptualización, tanto el documento en que se registra el contenido del mensaje como los aparatos utilizados para emitirlo se consideran materiales didácticos”⁷⁴.

De la misma manera que los elementos anteriores, los medios deben estar relacionados y sintonizados con los demás elementos de nuestra propuesta metodológica y deben deducirse tanto de la disciplina a enseñar como de los propósitos a conseguir, además de permitir el éxito de las diversas técnicas didácticas pensadas dentro de la planeación de la clase.

La enunciación y recopilación de los medios didácticos será establecida en los planes de clase de cada sesión, según se vayan utilizando, a lo largo del siguiente capítulo, en tanto que por cuestiones de espacio, las fuentes bibliográficas utilizadas en nuestras sesiones serán enunciadas en la sección de Anexos.

Los tipos de Evaluación

La evaluación, o valoración, es un proceso que permitirá conocer el rumbo que sigue las sesiones día con día; la calidad, oportunidad y eficiencia de los recursos y técnicas didácticos en su instrumentalización; la pertinencia y construcción de la institución y de sus

⁷⁴Ogalde Careaga y BardavidNissim, *Los materiales didácticos, medios y recursos de apoyo a la docencia*, Editorial Trillas, México, 1992, p. 19.

planes de estudio; la acción completa del docente dentro y fuera del aula, así como el desarrollo formativo e informativo que experimenta el alumno a través del proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Dicho de otra manera, la evaluación es una valoración susceptible de ser aplicada a todos los elementos que intervienen en la cotidianidad del contexto educativo –aunque no se limita a este campo-.

Dentro de las evaluaciones escolares, podemos distinguir fundamentalmente tres, que dan cuenta de distintos tiempos y aspectos del curso educativo:

En primer lugar la evaluación diagnóstica, que sirve para conocer los saberes, procedimientos y actitudes con las que ingresan los estudiantes; esta información permitirá prever y planear el camino a seguir, gracias a la posibilidad de vislumbrar las fortalezas y debilidades, las destrezas y necesidades que presentan los estudiantes; esto es, es un primer conocimiento de las personas que interactuarán a lo largo del curso y debe reflejar una semblanza de los educandos para orientar la dirección de las sesiones. Esta evaluación se recomienda ser realizada en todos los cursos para tomar en cuenta las experiencias de los educandos pues todos ellos poseen ya una serie de habilidades, conocimientos, experiencias y actitudes que han aprehendido en su cotidianidad.

En segundo lugar tenemos la evaluación formativa, la cual tiene como virtud fundamental el presentarse en cualquier momento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permitirá retroalimentar los aspectos necesarios, hacer uso de las fortalezas adquiridas, poner énfasis en los vacíos generados o, de ser necesario, re-orientar o rediseñar la dirección del curso en cuestión. Este tipo de evaluación tiene la particularidad de fungir como un elemento activo del proceso en el que, distanciándose de las pruebas y

evaluaciones objetivas, el docente puede valorar *en acto* los aspectos cognitivos y procedimentales pero, fundamentalmente, los actitudinales.

Por último, la evaluación sumativa tiene la pretensión de arrojar un cierto resultado cuantitativamente medible al final de un proceso de enseñanza; permite conocer la cantidad de información adquirida a través de todo el curso o después de cada unidad temática. Ahora bien, pese a la pretensión de objetividad de la presente evaluación, el asignar una calificación al estudiante no deja de ser un mecanismo subjetivo por parte del docente que tiene la posibilidad de introducir elementos subjetivos para valorar los elementos formativos y las actitudes presentadas en el episodio final de cada determinado período: esto es, pese a que la evaluación sumativa ha servido, tradicionalmente, para la cuantificación informativa del nivel de conocimientos de los estudiantes, el docente puede trabajarla y utilizarla como un elemento capaz de dar cuenta, cualitativamente, de los cambios formativos y actitudinales de los educandos.

Continuando, según la fuente de quien emane la valoración cambiará el enfoque que tenemos de esta. Así, la evaluación no ha de servir necesariamente como un elemento que sólo arroje luz y datos sobre la dirección del proceso de enseñanza, sino que también puede consolidarse a sí misma como una acción formativa susceptible de ser utilizada para el propio proceso en desarrollo, permitiendo conocer al docente y a los estudiantes sus formas y estrategias, particulares y grupales, de aprendizaje –metacognición-. Dependiendo el sujeto que realice el proceso de evaluación, podremos distinguirla en una terna de procesos diferenciados:

Siendo fenómenos complejos, la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación se diferencian, entonces, por el sujeto que las aplica. En el primero de los casos, la heteroevaluación, no nos es desconocida ni como docentes ni como alumnos, puesto que es la evaluación tradicional, aquella valoración realizada únicamente por el docente y que puede ser cuantitativa o cualitativa, pero siempre atendiendo a la figura y el criterio del profesor como fuente de donde mana el juicio valorativo de carácter hegemónico. No obstante, ejecutar este tipo de evaluación no excluye el tomar en cuenta la palabra y participación de los estudiantes, tanto en lo individual como en lo colectivo, constituyendo con esto los otros dos tipos de evaluación.

La autoevaluación supone el ejercicio de reconocimiento del estudiante sobre sí mismo, calificando cualitativa y cuantitativamente los aprendizajes cognitivos y procedimentales adquiridos, así como los actitudinales, que deben desembocar en un ejercicio *éticamente* correcto de la misma autoevaluación. Es conveniente adoptar este tipo de evaluación en el espacio educativo, puesto que permite al estudiante sentirse partícipe del proceso que se lleva a cabo dentro del aula, así como para hacerse consciente de los logros y fallos en los que ha incurrido a lo largo de su construcción personal dentro del colegio; y, de la misma manera, la co-evaluación presupone la mirada crítica del compañero de clases, aceptando una mirada intermedia entre el docente y cada estudiante, en el desempeño individual y sus repercusiones en la vida colectiva dentro del aula, posibilitando un sentido de integración al grupo y la formación de una comunidad escolar en donde todos los individuos, estudiantes y docentes, están involucrados en el proceso que se va gestando al interior del aula.

Se recomienda al docente de cada institución tomar en cuenta los tipos de evaluación de los que ya se ha hablado para la instrumentalización de sus planes clase, con lo cual se conseguirá tener un juicio más adecuado, dialogado y consensuado acerca de lo que sucede en el aula y, al mismo tiempo, para hacer consciente al estudiante del rol que juega dentro de un grupo, fomentar la participación de los docentes en su propio proceso de aprendizaje y, además, consolidar un sentido de integración comunitaria que desemboque en la apropiación del funcionamiento escolar de lo sucedido dentro del aula, de manera libre, democrática y responsable, atendiendo a las necesidades del grupo –estudiantes y alumnos-.

Ahora bien, dentro de las varias instancias educativas, se sugieren de antemano diversas técnicas y rúbricas de evaluación que, al igual que, reiteramos, no se hayan excluidas con relación a las antes establecidas; no obstante, se recomienda al maestro trabajar de manera conjunta el modo de evaluación del programa de estudios en cuestión con las desarrolladas por sí mismo para llevar a cabo cada una de sus sesiones.

Para la implementación concreta de nuestras planeaciones, no hacemos más que recuperar el modelo de evaluación sugerido para la unidad temática número 2, que es aquella en la que aterrizaremos el proyecto: ello, porque si se quiere ser congruente con la propuesta, se ha de reconocer que no hay ni una serie de técnicas, medios, recursos o evaluaciones que logren, por la sola realización de sus pasos, los objetivos o propósitos dispuestos, esto es: no existe ni un procedimiento educativo que funcione como receta, sino que siempre han de ser moldeadas, diseñadas o transformadas apelando al contexto escolar y a las disposiciones naturales y sociales del docente y grupo en cuestión. Esto es, dentro de la enseñanza de la filosofía existen principios *mínimos* orientadores que establecen límites y sentido a lo que

sería conveniente hacer en clase para favorecer al grupo y a la comunidad, de los cuales se deducirá y penderá la acción concreta a realizar. La enunciación de estos principios, contrastados con los resultados obtenidos y complementados por nuestra experiencia docente, será el punto de partida del siguiente capítulo: Una serie de principios que deben subyacer en el ejercicio educativo de la enseñanza filosófica.

Resumen del capítulo

A lo largo del presente apartado hemos definido la institución, los objetivos, misión, visión y perfil que se propone el Colegio de Bachilleres, así como la intención y los objetivos que tiene el área de filosofía, en el campo de desarrollo humano, con sus respectivas asignaturas filosóficas, pues es menester conocer el marco en el que se inscribirá la acción educativa del filósofo como docente; también circunscribimos nuestra planeación didáctica a los dos primeros temas de la unidad temática número dos de la asignatura de *Filosofía IV* del Colegio de Bachilleres: *Crisis de la Existencia* y *El individuo alienado*, con un aproximado de 6 hrs. clase, según lo demarque el grupo. También se ha mirado a detalle los propósitos generales –la asignatura en general- y los específicos de la materia –los dispuestos por unidad temática- que permitirán el desarrollo de las competencias estipuladas tanto en la RIEMS (competencias genéricas⁷⁵) como en el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres (competencias disciplinares del área de Filosofía).

Por último, se ha realizado una breve explicitación de las técnicas didácticas que tendremos en consideración para la instrumentalización didáctica y planeación de nuestra propuesta,

⁷⁵Competencias compartidas por Colegio de Bachilleres.

así como de los modelos evaluativos a tomar en cuenta, siendo todos estos explicitados y trabajados en el próximo capítulo, agregando la disposición de las didácticas tomadas –que serán trastocadas a partir de la filosofía, para considerarlas y consolidarlas como didácticas filosóficas-, los medios didácticos –lecturas y materiales a utilizar- que posibilitarán nuestro ejercicio filosófico y las rúbricas y los estándares para evaluar nuestros procesos en sus distintos momentos de trabajo.

Capítulo IV: Planeaciones: recursos y secuencias para la intervención didáctica de la *Metodología Existencial*

Introducción

Concretar la intervención didáctica para la enseñanza de las diversas áreas de la filosofía en las instituciones de educación media superior suele presentar una serie de problemáticas, paradojas y fenómenos dialécticos con una gran gama de elementos que entran en juego en el movimiento de su aplicación. Por un lado, el filósofo y docente siempre debe presentar una postura, un paradigma y andamiaje teórico y vivencial, un marco teórico-fáctico, que permita una apropiación de la realidad susceptible a abordar los problemas filosóficos, ya sea como mero objeto de conocimiento o como “medio” no sólo para apropiarse, sino también para transformar la realidad, tanto en lo individual como colectivo. A grandes rasgos, este aspecto ha sido abordado en el primero de nuestros capítulos, en donde se ha hecho patente qué entendemos por filosofía, cuál es el papel del filosofar que puede desempeñar en la existencia de los individuos desde un contexto determinado y qué dirección y valor damos al fenómeno existencial de la angustia ante la muerte para el proceso del filosofar que motive a la determinación *auténtica* de los estudiantes en la facticidad neoliberal que nos embarga.

En una segunda instancia, es menester recuperar un paradigma educativo-pedagógico lo más acorde posible con la propuesta filosófica a desenvolver; es necesario cumplir con la exigencia de trabajar con un enfoque pedagógico y didáctico que no quiebre con la esencia problematizadora del filosofar. Un andamiaje pedagógico crítico que revalore la finitud del sujeto –como docentes y dicentes- y del conocimiento; un sólido caminar que reconozca el

terreno que se ha venido instaurando con gran amplitud a lo largo y ancho del globo y, a su vez, un modelo pedagógico y didáctico que tenga siempre en mente que la filosofía, en tanto ciencia o disciplina, se distingue de todas las demás esferas del conocimiento por sus características problematizadoras, sus ánimos de asombro, duda y angustia, acompañada de su insaciable ímpetu de deseo y crítica de los fundamentos de la realidad con inagotables tintes de sospecha; pero siempre argumentando con racionalidad, reflexión y rigor las propuestas ejercidas.

Así, la filosofía, por esencia -en tanto un oscilar dialéctico entre el saber y la ignorancia-, no es capaz de responder preguntas contundentemente: la filosofía se muestra imposibilitada para construir respuestas completamente ciertas, sino únicamente a seguir trabajándolas y recreándolas, repensándolas, poniendo énfasis no en las respuesta mismas – aparecidas a lo largo de la historia-, sino en el cómo abordar las preguntas con las que opera; esto es: la filosofía se distingue de todas las demás ciencias pero, fundamentalmente, la filosofía no es historia, no es historia de la filosofía⁷⁶, sino que es filosofía, sin más. No se trata de enseñar o transmitir datos memorísticamente y eruditamente, hay que transmitir un deseo, un apetito, un carácter y una manera de desarrollarse en la existencia, la educación filosófica, entonces, está obligada a enfocarse en el desarrollo formativo del

⁷⁶ Con esto último no estamos desterrando a la historia de la filosofía del ámbito de las disciplinas filosóficas, relegándolas al campo de lo histórico; por el contrario, al enunciar dicha sentencia, nos inmiscuimos a la problemática que recupera a la historia de la filosofía como una historia filosófica de la filosofía, pues en lo que se debe poner el acento no es a la memorización *cuasi* irreflexiva y muerta de los datos biográficos de los grandes autores filosóficos del pasado, ni siquiera de sus principales tesis, ideas, argumentos o de sus sistemas, por el contrario, la historia filosófica de la filosofía ha de poner énfasis en el proceso del filosofar de los dialogantes del pasado, permitiendo comprender las respuestas efectuadas para sus propias problemáticas y entreviendo qué nos pueden ofrecer para satisfacer las nuestras. Se trata de hacer filosofía con la filosofía del pasado; no enseñar el únicamente el pasado de la filosofía. Labor para la cual no basta un historiador, sino un docente en tanto que filósofo. Cf. Benítez, Laura, “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en *La Enseñanza de la Filosofía en Debate*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

estudiante, recuperando, sí, la tradición del pasado, pero sólo como medio para un mejor proceso de la acción del filosofar. De querer realizar esto, tenemos que operar con un paradigma educativo distanciado de la educación devenida de la modernidad, lo cual ya ha sido trabajado en el segundo capítulo del presente trabajo. Un ejercicio interdisciplinario entre la filosofía y la pedagogía.

En un tercer lugar, es evidente que la intervención didáctica ha de tener que ser desarrollada en un espacio en particular, sometido y regularizado a las pretensiones políticas de la nación en la que se encuentra, atendiendo a los objetivos de los ministerios de educación y haciendo caso a los propósitos e intenciones de las diversas instituciones educativas. Esto es, la filosofía, aún con toda su esencia y características, debe responder a un contexto político-socioeducativo para “demostrar” su utilidad y pertinencia, en un juego dialéctico en el que le viene demarcado desde fuera las normas de su qué y su para qué (heteronomía), pero guardando dentro de sí la posibilidad –o incluso convendría llamarla: forzosidad- de definirse siempre desde sí misma, ya que, como dice W. Kohan: “la filosofía sobrepasa sus instituciones inexorablemente; que ella, a decir verdad, no puede ser institucionalizada. La filosofía no conocería otra “institución” que la verdad, la idea, sus preguntas, y ellas no pueden tener la forma de una institución.”⁷⁷

Entre estos límites tiene que posicionarse el docente, pues no sólo es que la filosofía, con toda su independencia (autonomía) tenga que adecuarse a una institución, sino que también debe adecuarse a un programa, grupo, carga horaria, medios y una multiplicidad de referentes, condiciones materiales, que complican, o hasta imposibilitan, la sistematización

⁷⁷Kohan, Walter, *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, Cuestiones de Filosofía, No. 9, 2007, p. 145. Conferencia presentada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), el texto *in extenso* puede encontrarse en: http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/1700

docente de índole recetaria –lo cual nos aparece como una virtud o cualidad positiva-, entrando en una pugna directa con la educación positivista, tecnocrática y moderna, pero que también suelen ser un enorme problema para el momento en el que se quiere conducir una serie de sesiones en un grupo con la obligación de cumplir con los propósitos y lineamientos demarcados. Esto es, las cualidades internas de la filosofía y del filosofar suponen un planteamiento didáctico, una preparación de la intervención áulica y una continua formación en investigación para el docente, pero en un contexto y con una disciplina que se “resiste” a ser capturada. Un conflicto entre la autonomía y la heteronomía que invita al filósofo a ser un docente: sistematizando y planeando sus clases circunscrito a un temario específico (heteronomía); pero que también motiva al docente a ser un filósofo: cuestionando y transformando, problematizando, incesantemente su actuar (autonomía) docente en la cotidianidad. El intento realizado en nuestro tercer capítulo se refiere justo a la parte institucionalizada del filosofar, a una justificación y fundamentación de los horizontes didácticos a los que nos sujetamos para desarrollar *un* ejemplo de la instrumentalización didáctica desde nuestros lineamientos de la *metodología existencial*, trabajando, abordando y contextualizando los elementos de los que debe ser consciente el docente si imparte clases en alguna institución.

Ahora bien, en el presente capítulo esclareceremos y describiremos, línea por línea, los propósitos, pasos, técnicas, medios y recursos, tareas, evidencias a solicitar y formas de evaluación de cada una de nuestras sesiones en las que aplicamos nuestra metodología existencial tras responder a los planteamientos anteriores –deduciendo de estos los principios que orientan la secuencia didáctica-; sin embargo, previo a ello, es necesario abordar algunas consideraciones preliminares que permitan comprender las dificultades en

las que se ven involucradas las existencias docentes del filosofar, más cuando no se dispone, ni siquiera, de las condiciones mínimas para el ejercicio docente de cualquier disciplina, pero creemos que esto acrecienta cuando se trata de filosofía.

Consideraciones preliminares

Previo a establecer nuestras secuencias didácticas queremos desarrollar algunos puntos que han influido dentro y fuera de la realización de nuestras sesiones de práctica docente en las que implementaremos las clases con los principios rectores de la *metodología existencial*. Estas consideraciones han sido pensadas y reflexionadas a lo largo de la maestría y pueden ser tomadas como un diálogo entre profesores y, principalmente, entre los alumnos y docentes del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Filosofía). A su vez, la reflexión de estas problemáticas la acompañamos del texto *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, de Walter Kohan, texto que nos motivó a dar un tiempo más para continuar ahondando estas cuestiones, en lo individual y en lo colectivo.

La intención de profundizar en estos aspectos en el presente capítulo tiene que ver con la realidad de la docencia. Los discursos pedagógicos, filosóficos y las planeaciones didáctica pueden estar lo suficientemente trabajadas teóricamente y expresadas con orden y rigor, pero al momento de descenderlo a la práctica queda la certeza de que no hay posibilidad de que el engranaje se cimiente a la totalidad. No hay ni una metodología, una secuencia didáctica o una fundamentación teórica que puedan ser catalogadas de perfectas; lo único que existen son ensayos que orienten nuestra práctica, siempre y cuando se encuentren operando con principios coherentes, cohesionados y que posea a los actores educativos lo

suficientemente comprometidos, tras generar el deseo de la búsqueda filosófica en una comunidad dentro del aula. Pero esto no se detiene aquí, el instrumentalizar una práctica en una instancia educativa, forzosamente, conduce a seguir los propósitos de dicha institución, los tiempos, los horarios, los contenidos; la situación se agrava cuando las sesiones son limitadas y el docente no se encuentra trabajando en realidad con un grupo determinado que le “pertenezca” y que pueda abordar con pasión, constancia, continuidad y compromiso. Esto es:

- 1) La filosofía, dentro y fuera de su enseñanza, trabaja con una temporalidad interna de la experiencia filosófica, con sus pautas y cadencia propias, en un trabajo en el cual uno no sabe cuándo arrojará sus resultados, “la disciplina filosofía se encuentra con otros tiempos: el del cronograma de la escuela, de los semestres, de las horas de la clase, de los programas, de las fechas de los exámenes, de los momentos para pasar de un nivel a otro de escolaridad. ¿Son compatibles estas dos temporalidades?”⁷⁸
- 2) La filosofía rompe con las pretensiones positivistas dentro de la enseñanza filosófica pues en ella, al menos en la filosofía de la educación inmersa en nuestra *Metodología*, no hay contenidos fundamentales que transmitir, sino acciones, actitudes y aprendizajes que no siempre pueden expresarse con claridad en el momento de entregar *evidencias* de aprendizaje. Más aún, el trabajar con este tipo de transmisión incita a volver hacia el punto anterior: ¿cuánto tiempo se necesita para que algún alumno memorice alguna doctrina de, por poner algún ejemplo, Platón? Pero, más importante todavía ¿cuánto tiempo se requiere para que los

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 145.

estudiantes comprendan algún método que les propicie el filosofar, que les permita argumentar reflexivamente su vida o a analizar, valorar, proponer, actuar y resolver sus problemas tomando en consideración a la ética? O siquiera, podríamos preguntar, ¿es esto último posible? Pues “quien enseña afirma un gesto. Puede ser que quien aprende lo perciba, acepte la invitación y, eventualmente, lo recree. Así, enseñar y aprender filosofía son una cuestión de sensibilidad para compartir un espacio en el pensamiento., para dar lugar en el pensamiento a un movimiento que interrumpe lo que se pensaba para empezar a pensarlo nuevamente, de nuevo, desde otro inicio, a partir de un lugar distinto.”⁷⁹”

- 3) Seguir un camino, un método o una metodología, no implica subyugarse a una serie de pasos estratégicos que tiendan a la homogeneización de las actividades didácticas realizadas en distintos cursos para obtener, recetariamente, los mismos resultados cada vez que se implemente y transite la misma vereda. Por el contrario, seguir una metodología no es sino situarse y contextualizarse, estar más allá de la vereda (*metá*), sobre el camino (*hodós*), en una posición en la que sea viable observar, pensar, comprender y reconocer el trayecto que se ha de recorrer, con la posibilidad singular de elegir la manera, el enfoque y los pasos con los que ha de recorrerse. Tener un método para el accionar docente y para la enseñanza de la filosofía, se ajusta claramente a la concepción anterior.

En primera instancia se debe examinar que toda elección metodológica supone compromisos filosóficos que se desenvuelven de una concepción filosófica que se

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 153.

quiere transmitir, desde un horizonte de comprensión específico y desde una postura completamente traslucida y reflexiva, no adoctrinante, además de reconocer que cada concepción del filosofar trae consigo libertades y limitaciones respecto a los instrumentos con los que se pueden contar dentro del aula. Así, enseñar filosofía debe cumplir, necesariamente, con la exigencia de tener un método, pues si se quiere enseñar la filosofía y el filosofar, es menester tener una noción y perspectiva de lo que se está trabajando, una determinada concepción que, invariablemente, instalará ciertas pautas o *principios metodológicos* que **orientarán** nuestra práctica *dentro y fuera* del aula, pero que no debe caer en lo rutinario, mecanicista, positivista o recetario: el hacerlo sería quebrantar con la naturaleza formativa de la educación y con la esencia problematizadora, crítica y dinámica de la filosofía.

El método está y no está presente: se encuentra como un panorama director del andar educativo, como un enfoque individual que decanta hacia una determinada postura filosófica, como una serie de lineamientos que no orientan y posibilitan, a la vez que limitan; pero el método, al mismo tiempo, no se encuentra: pues no puede mantenerse invariable, incólume, eterno, con la intención de sistematizar y mecanizar sus pasos para obtener evidencias idénticas en toda ocasión que se repita el proceso; el método, por el contrario guarda cierta disposición a seguir transformándose, relacionándose de manera distinta con las diversas personalidades de múltiples sujetos y, a veces, con nosotros mismos, según los temperamentos, problemas y preocupaciones que tengamos en la cabeza; no preocupado por llegar a la meta pidiendo que se siga miméticamente todos nuestros pasos, sino averiguando las múltiples y mejores rutas para nosotros como docentes, para hacer patente a

nuestros alumnos una forma más de transitar una vereda. Se apuntala y señala a una estrella que funge como astrolabio, sólo eso.

Sólo para ejemplificar: entendemos por *Metodología Existencial* exactamente lo ya dicho. No una serie de pasos que llevan infaliblemente a los propósitos que hemos establecido; sino a una serie de principios devenidos de una particular forma de contemplar a la filosofía y su enseñanza, que tienden a orientar todas nuestras acciones, tratos y concepciones en nuestro accionar en la enseñanza de la filosofía.

Además, llevar nuestra propuesta a una institución en la que se nos “prestan” dos grupos conduce a la paradoja de tener, únicamente, **seis horas** clase para desenvolver nuestro trabajo. Así, nuestra intervención no hace sino resaltar las paradojas respecto a la temporalidad de la filosofía, buscamos transmitir y desarrollar, en tan sólo seis horas, una actividad formativa incapaz de someterse al tiempo corriente; tratando de resaltar evidencias desde una enseñanza de la filosofía que no fija su importancia en exámenes positivistas que midan el nivel de conocimiento, sino que evalúen habilidades y actitudes que, por la naturaleza del filosofar, no pueden ser simplificados a una prueba escrita, únicamente, sino que se deben acompañar con todo tipo de actitudes, actividades y procedimientos que, de no estar uno presente en el aula, sólo pueden ser relatadas; y cuya información debe ser integrada a los productos solicitados a los alumnos.

Así pues, pese a que nos encontramos con estas paradojas y limitados a una muy pequeña cantidad de tiempo. Daremos pie a esclarecer nuestras planeaciones didácticas en las que se clarifican las estrategias didácticas, propósitos, técnicas, tiempos, recursos y las fases de nuestras planeaciones.

Planeaciones y Secuencias Didácticas

Institución: Colegio de Bachilleres.

Ubicación: Sexto semestre.

Asignatura: Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos.

Núcleo Temático: II Ontología de la Existencia.

Tema: Crisis de la Existencia.

Duración: 4 sesiones de 1 hora y una sesión de encuadre de 20 min.

Propósito de la Unidad: Que el estudiante comprenda la existencia a través de la reflexión filosófica sobre la crisis y alienación del hombre contemporáneo, para contribuir dialógicamente en la construcción de la otredad e identidad latinoamericana en el contexto de la globalización.

Propósito General: Que el estudiante ponga en marcha el proceso del filosofar a partir de la comprensión de la angustia ante la muerte y del existencialismo, proponiendo y valorando propuestas para solucionar problemas filosóficos íntimamente ligados con su vida, asumiendo la responsabilidad de sus acciones a partir de una ética analógica y argumentando una crítica al neoliberalismo y a la alienación humana de manera reflexiva.

Sesión de Encuadre

Propósito Específico: Realizar el reglamento y acordar, con el grupo, el proceso de trabajo que seguiremos durante las próximas sesiones; asimismo, se introducirá el problema a plantear que es el de la angustia existencial ante la muerte y la crisis de la existencia.

Fuentes Bibliográficas⁸⁰:

- Lectura n. 0, *Apología de Sócrates*, Platón.

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (5 min): El docente se presentará ante el grupo y enunciará los propósitos de la asignatura, el propósito de la unidad y el propósito específico de las sesiones

Fase de Desarrollo (12 min): Se realizará un reglamento y los lineamientos del curso de forma grupal, con la participación activa del profesor y los alumnos, estableciendo sus propios compromisos y responsabilizándose con ellos. Una vez terminada esta actividad, se explicitará la forma de trabajo y la preocupación por trabajar con una *metodología existencial*, orientada por los siguientes pasos: “Un filósofo es un hombre que Vive, ve, oye, sospecha, espera y sueña constantemente cosas extraordinarias... esto produce una repercusión sobre sí mismo,”⁸¹ y la existencia. Finalmente, nos introduciremos en la problemática inicial –que es el de la angustia- a partir de la lectura y problematización del texto n. 0, extracto de la *Apología de Sócrates*, de Platón.

⁸⁰Las fuentes bibliográficas, así como los formatos de evaluación al docente y a los estudiantes se encuentran contenidos en los Anexos del presente trabajo; quedando como materiales sugeridos para su uso.

⁸¹Heidegger, M, *Introducción a la Metafísica*, Ed. Gedisa, p. 14.

Fase de Cierre (3 min): El docente reafirmará el compromiso adquirido por el grupo; lo cual dará por terminada la sesión de reconocimiento.

Primera sesión

Vivir...

Propósito Específico: *Sensibilizar* al estudiante con el sentimiento radical de la angustia ante la muerte, a partir de sus propias vivencias y saberes previos.

Fuentes Bibliográficas:

- Lectura n.1: Fragmento de ¿Qué es Metafísica? de Martin Heidegger.

Recursos Didácticos:

- Gis / Plumón.
- Pizarrón.

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (15 min): El maestro colocará en el pizarrón la pregunta detonadora n.1: *¿Qué es la nada?* E incitará a los estudiantes a dar respuesta mediante la técnica *Lluvia de Ideas*, con la intención de hacer uso de los conocimientos, experiencias e incertidumbres de los estudiantes. Todas las respuestas obtenidas se escribirán en el pizarrón y se comentarán. Tras dar tiempo suficiente (5 a 10 min Aprox.) y anotar la mayor cantidad de respuestas posibles, el docente cerrará la actividad apuntalando la distinción entre la Nada, en el conocimiento científico y de la filosofía idealista, frente a la Nada como un Algo, capaz de

posibilitar el fundamento científico y una filosofía de la inmanencia; en un segundo momento, el docente dirigirá la sesión hacia la reflexión del estado que en muchas posibilita la patencia de la Nada: el temple o estado de ánimo que es *la angustia*.

Fase de Desarrollo (35 min): Para introducirse al Estudio y la reflexión sobre la *angustia ante la muerte*, el profesor escribirá en el pizarrón la pregunta detonadora n.2: *¿Qué es la angustia?* Y desarrollará la dinámica *Palabras y Sentimientos Clave*. (Véase Técnicas Didácticas, cap. III). Una vez completada la dinámica con esta pregunta y el plenario; se escribirán las siguientes preguntas en el pizarrón:

- ¿Ante qué he sentido angustia?
- ¿Cómo me concibo a mí mismo?
- ¿Qué quiero ser en mi vida futura y quién estoy siendo para conseguirlo?
- ¿Qué situaciones o problemas han sido tan fuertes en mi vida cómo para quitarme el sueño?

Los estudiantes y el docente deberán realizar la dinámica *-Palabras y Sentimientos Clave-* con estas preguntas.

Fase de Cierre (10 min): Se finalizará con un plenario sobre qué entienden por la *angustia*, cómo la han vivenciado y qué relación puede haber tenido con las preguntas sobre el *proyecto* de vida que cada uno tiene para sí, esto según las respuestas apuntaladas y suscitadas en clase. (15 min).

Finalmente, el profesor solicitará el producto de la actividad a los estudiantes y, tras repartir a los alumnos la lectura n.1, dará las instrucciones para el trabajo en casa que fungirá como inicio para la siguiente sesión. (5 min).

Evaluación: Las respuestas entregadas funcionarán como evaluación *diagnóstica* con respecto a lo mirado en los cursos de *Filosofía I y II*.

Tarea: A partir de la lectura n.1 *¿Qué es Metafísica?* –fragmento- de Martin Heidegger, se pedirá que den respuesta a la pregunta: ¿Qué es la angustia? Y que se haga una breve reflexión comparativa entre su respuesta dada en clase y lo captado a través de la lectura. El producto no debe superar la media cuartilla y se recogerá al inicio de la siguiente sesión.

Segunda Sesión

Ver...

Propósito Específico: Continuar con el proceso *Sensibilización* y *comprensión* de la angustia ante la muerte mediante la ejemplificación de estados de ánimo análogos y situaciones en las que dicho sentimiento acontece; se *Informará* al estudiante sobre las características de la angustia ante la muerte desde la ontología fundamental o el Nuevo Pensamiento, distinguiendo a la angustia filosófica de la psicológica, psicoanalítica, del miedo, temor, terror y la preocupación, para *conceptualizarla* con la tradición y compararla con las nociones y vivencias previas ya dadas por los estudiantes. Esta sesión no tiene como objetivo tratar acerca de los efectos existenciales del sentimiento radical, únicamente busca continuar con el proceso continuo de *sensibilización-comprensión-conceptualización*.

Fuentes Bibliográficas:

- Lectura n.1: Fragmento de *¿Qué es Metafísica?* de Martin Heidegger.
- Lectura n. 2: Fragmento de *Introducción a la Metafísica*, de Martin Heidegger.
- Lectura n. 3: *Acto de fe*, poema de Efrén Hernández.

Recursos Didácticos:

- Gis / Plumón.
- Pizarrón.

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (15 min): El docente realizará un cuadro ante el pizarrón en donde se anotarán las características de la angustia, según la lectura n.1 que fue asignada como tarea para el hogar y las características del miedo, del terror, de la preocupación, del aburrimiento y la alegría⁸², apelando a las vivencias propias de los estudiantes. Una vez asignadas las características de cada sentimiento, los estudiantes participarán para establecer dos ejemplos de cada uno de estos elementos: el cuadro puede concretarse de la siguiente manera:

⁸²Para realizar un vínculo entre el aburrimiento y la alegría con el sentimiento de la angustia, como elementos que posibilitan la patencia de la nada o el desvelamiento de la superficialidad de la existencia, el docente puede utilizar como guía los siguientes fragmentos:

1: “Aun cuando no estemos en verdad ocupados con las cosas y con nosotros mismos –y precisamente entonces-, nos sobrecoge este “todo”, por ejemplo, en el *verdadero aburrimiento*. Éste no es el que sobreviene cuando sólo nos aburre este libro o aquel espectáculo, esta ocupación o aquel ocio. Brota cuando “se está aburrido”. El aburrimiento profundo va rodando por las simas de la existencia como una silenciosa niebla y nivela a todas las cosas, a los hombres y a uno mismo en una extraña indiferencia. Otra posibilidad de semejante patencia se ofrece en la *alegría* por la presencia de la existencia –no sólo de la persona- de un ser querido.” (Martin Heidegger, *¿Qué es Metafísica?*, Ed. Fausto, p. 45.

2: “La pregunta está igualmente presente en los súbitos júbilos del corazón, porque en esos momentos todas las cosas se transforman y nos rodean como si eso sucediera por primera vez, y como si pudiésemos comprender antes su inexistencia que su existencia y el que sean tal como son. También en el tedio está presente esta pregunta, cuando nos hallamos al igual distancia de la desesperación y del júbilo.” (Martin Heidegger, *Introducción a la Metafísica*, Ed. Gedisa, p. 11

Sentimiento	Características	Ejemplo
Angustia		
Miedo		
Terror		
Preocupación		
Aburrimiento		
Alegría		

El docente no deberá contribuir al llenado del cuadro, salvo como motivador y alentador para la participación del grupo; al terminar la actividad, el docente realizará un cierre, donde se puntualizarán y concluirán las características de estos templos de ánimo, esclareciéndolos y poniendo especial énfasis a las características de la angustia según la ontología fundamental o el Nuevo Pensamiento. La actividad servirá como introducción, se pedirá a los alumnos que copien el cuadro y, a su vez, el docente hará lo mismo, lo cual funcionará como evidencia.

Fase de Desarrollo (35 min): Se repartirá la lectura n. 2 para ser realizada por el docente; se pedirá a los estudiantes que se relajen, cierren los ojos y *visualicen* cada palabra de la lectura con el fin de que puedan representarse el mensaje del texto, tras terminar la lectura, el docente efectuará la lectura n. 3 y, al finalizar, nuevamente leerá el texto n.2.

Una vez finalizado este ejercicio, el docente escribirá en el pizarrón las preguntas detonadoras con la intención de que los alumnos las respondan:

- ¿Qué es la nada?
- ¿Qué es la angustia ante la muerte?
- ¿Has vivido o sentido el estado de angustia según se trató en clase?
- ¿Cambió la forma en la que pensabas, creías o sentías que era la angustia ante la muerte, independientemente de que la hayas experimentado o no? ¿Por qué?

Fase de Cierre (10 min): Se llevará a cabo un diálogo plenario en el que se aborden las respuestas dadas a las interrogantes anteriores; el docente preguntará cómo se sintieron y si piensan que de algo sirve para su vida cotidiana, para su educación dentro del plantel o para el quehacer filosófico. Por último, se pedirá que los estudiantes traigan en limpio, a mano, las respuestas a las preguntas para ser entregadas, como evidencia, al docente; esto servirá como evaluación *formativa*.

Evaluación: Se evaluará al grupo en su conjunto a través del cuadro, lo cual dará muestras de la tarea de la clase anterior (lectura n.1) y de la participación de los estudiantes dentro del aula.

Tarea: Se pedirá entregar el cuestionario realizado en clase transcrito a una hoja blanca.

Tercera Sesión

Oír...

Propósito Específico: Se introducirá el sentimiento radical de la angustia ante la muerte a partir de la crisis de los valores y de la caída del sentido univocista, producto, entre otras

cosas, de las dos Grandes Guerras y como características que conducen al planteamiento filosófico de la *crisis existencial*; con ello, se desea acceder a la comprensión del contexto y de las circunstancias en las que surgen las corrientes filosóficas que abordan la *crisis de la existencia*, tal como la ontología fundamental, el “Nuevo Pensamiento” y el existencialismo francés; a su vez, el estudiante se retroalimentará respecto a las nociones contempladas en el Núcleo Temático n.1, tales como univocismo, equivocismo, ciencia, tecnología y tecnocracia.

Fuentes Bibliográficas:

- Lectura n. 4: *Tesis IX Sobre el concepto de la historia*, Walter Benjamin.
- Lectura n. 5: *Instrucciones para dar cuerda al reloj*, Julio Cortázar.

Recursos Didácticos:

- Pizarrón
- Gis / Plumón
- Cuadro: *AngelusNovus*, de Paul Klee

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (10 min): El docente recuperará algunas nociones y conceptos del primer Núcleo Temático del programa de *Filosofía IV*, específicamente del tema Ciencia y Tecnología, que exige una crítica a la racionalidad instrumental y tecnocrática devenida de la modernidad; también trabajará y recordará algunos acontecimientos clave de la historia de la humanidad (Primera y Segunda Guerra Mundial) y abordará el planteamiento de

cómo ambos acontecimientos ponen en tela de juicio el proyecto ilustrado. La exposición y recapitulación del docente tiene como propósito clarificar el contexto en el que cobra auge la crisis de la existencia; aunque esta fase recae sobre el profesor, se aconseja ser acompañado por los estudiantes mediante comentarios, preguntas o respuestas.

Fase de Desarrollo (40 min): Tras haberse adentrado, profesores y estudiantes, a la caída de los valores absolutos y univocistas que detona en la primera mitad del siglo XX, el profesor pondrá, frente al grupo, el cuadro de Paul Klee, *AngelusNovus* y se le pedirá que lo contemplen por breves minutos y comiencen a realizar una breve interpretación al respecto en forma de diálogo plenario. De entre todo lo discutido, se intentará llegar a un consenso que determine cuál o cuáles serán las interpretaciones más adecuadas o aceptadas. Una vez realizado lo anterior, el docente explicitará el contexto en el que surge el cuadro y leerá en voz alta la Lectura n.4 *Tesis IX, de sobre el concepto de la historia* y pedirá a los estudiantes que, tomando en cuenta la lectura, el cuadro y las sesiones anteriores, se discuta una nueva interpretación del cuadro. El propósito específico de esta actividad será, en primer lugar, evidenciar la ausencia de sentido en el quehacer interpretativo cuando no se toma en cuenta la realidad externa y el contexto de los acontecimientos y, en un segundo momento, percatarnos de la pretensión humana de llegar a la verdad única una vez que se “cree” tener conocimientos o referencias sobre algún punto en cuestión, adentrándonos en la pugna entre el equivocismo y el univocismo, en un juego inverso al ocurrido dentro de la historia universal⁸³.

⁸³ Se dice que el fenómeno es invertido puesto que, en la historia de la humanidad, se trasciende de un sentido univocista respecto al progreso y la razón ilustrada hacia un sentido equívoco o sin punto de llegada: de una búsqueda por una certeza universal y objetiva hacia el sinsentido de la búsqueda por no tener parámetros de lo que se busca o, lo que es lo mismo, por carecer de referencias que rijan las interpretaciones, conductas o

Tras realizar esto, el docente dará a conocer su propia interpretación de la obra, la cual puede ser abordada como una crítica al progreso y la caída del univocismo a partir del sentimiento radical de la angustia ante la muerte encontrada como trasfondo en la tesis IX; es decir, utilizar a la angustia ante la muerte como un quiebre con el sentido de la racionalidad moderna y progresista que puede subsumir al sujeto, a los sujetos, o hacia la completa indiferenciación nihilista o hacia un revalorar de la facticidad con matices del pensamiento utópico. El grupo, junto con el docente, enunciarán y escribirán en un plenario las conclusiones a las que hayamos podido acceder.

Fase de Cierre (10 min): El grupo, junto con el docente, enunciarán y escribirán en un plenario las conclusiones a las que hayamos podido acceder.

Evaluación: Se evaluará al grupo y al docente con base en las actitudes y disposiciones tomadas para la dinámica, así como por el tipo de conclusiones a las que se haya arribado.

Tarea: El docente repartirá la lectura n. 5 *Instrucciones para dar cuerda al reloj*, de Julio Cortázar, y se solicitará que realicen una interpretación, por escrito, semejante a la realizada por el docente respecto al *Ángelus Novus* y la tesis IX. El trabajo será individual, con una extensión de entre media o una cuartilla y se recogerá al inicio de la siguiente sesión.

especulaciones; en tanto que, en nuestro “simulacro”, el sentido es contrario, se iniciará con una interpretación libre y sin contexto –susceptible al equivocismo– que, posteriormente, será acotada y trabajada a partir de referencias que proporcionen sentido, pretendiendo desentrañar “la verdad” que guardan la pintura y el cuadro.

Cuarta Sesión

Sospecha...

Propósito Específico: Que el estudiante ubique su contexto, reflexione y sospeche en torno a la filosofía del idealismo, las religiones de corte dualista y el neoliberalismo, para indagar acerca de cómo estos elementos funcionan como máscaras que niegan u ocultan la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte, propiciando la *determinación inauténtica del hombre* según la filosofía del siglo XX.

Fuentes Bibliográficas:

- Lectura n.6. Fragmento de *La estrella de la Redención*, de Franz Rosenzweig.
- Lectura n.7. Fragmento de *Introducción a la metafísica*, de Martin Heidegger.
- Lectura n.8. Fragmento de *¿Qué es metafísica?*, de Martin Heidegger; Y de *Metodología Existencial para la Didáctica Filosófica en la Educación Media Superior*, de Manuel Alejandro Magadán Revelo.

Recursos Didácticos:

- Pizarrón.
- Gis / Plumón.

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (10 min): El docente iniciará la clase recuperando lo más importante de la sesión previa, es decir, sobre cómo se conceptualizó y comprendió el sentimiento de la angustia ante la muerte por el grupo, en la sesión anterior; posteriormente, el docente hará una breve explicación sobre por qué la angustia es un sentimiento que *raras* veces acontece

en la existencia, problematizando por qué es que ocurre de esta manera y sugiriendo que tres factores: la filosofía idealista, las religiones dualistas y el neoliberalismo posibilitan que sea cada vez más difícil la experimentación de dicho sentimiento.

Fase de Desarrollo (45 min): El docente dividirá al grupo en 6 equipos (pudiendo ser más según el tiempo de la sesión o el número de alumnos); y les entregará a cada equipo una de las lecturas correspondientes; de esta forma (suponiendo trabajamos con seis equipos), habrá dos equipos con la lectura n.6, dos con la lectura n.7 y dos equipos con la lectura n.8. A continuación, explicará las indicaciones:

“Cada equipo tiene en sus manos una lectura que hace referencia a un *mecanismo* para ocultar o negar el sentimiento radical de la angustia ante la muerte –idealismo, religiones dualistas, neoliberalismo- los cuales, nos afectan a todos en la cotidianidad. Ahora que tienen la lectura en sus manos, procederán a leerla y comentarla en equipo, interpretarán el sentido del texto y extraerán las ideas principales. Para esta actividad se les dará de 10 a 15 minutos, tras los cuales, cada equipo dispondrá de un representante que se encargue de exponer, frente al grupo, lo que hayan trabajado siendo ayudado por el representante del grupo que trabajo el mismo tema y con el profesor. Para la explicación de cada tema (tres en total) se dispondrá de 5 a 10 minutos y se dispondrá de un tiempo para realizar un plenario en el que participen los demás integrantes de los equipos, según haya faltado o no información.

Fase de Cierre (5 min): Una vez expuestos los temas, el docente hará una breve recapitulación sobre lo expuesto por los estudiantes; esclareciendo o ayudando a la incorporación de los conceptos de filosofía idealista, religiones dualistas y neoliberalismos

como mecanismos que pueden fungir como negadores u ocultadores (máscaras) del sentimiento de la angustia. Una vez terminado el breve resumen, invitando a un diálogo plenario, entrometerá el concepto de alienación para ser abordado durante la siguiente clase.

Evaluación: El docente solicitará por escrito una breve reflexión, por equipo, acerca del tema expuesto, a partir de la resolución de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mecanismo mostrado que sirve para ocultar o negar la angustia? ¿Pueden ejemplificar cómo y por qué se da este proceso en nuestra vida diaria?

Institución: Colegio de Bachilleres.

Ubicación: Sexto semestre.

Asignatura: Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos.

Núcleo Temático: II Ontología de la Existencia.

Tema: Individuo y alienación.

Duración: 2 Sesiones de una hora.

Quinta Sesión

¿Esperar...?

Propósito Específico: Analizar, definir y comprender qué es la alienación; también se estudiará cómo se ha desarrollado este concepto dentro del modo de producción neoliberal

afectándonos en la vida cotidiana. Así, el propósito de esta sesión será que el estudiante haga una reflexión crítica acerca de la alienación del individuo contemporáneo; esto, a partir de la comprensión sobre la manera en la que la alienación neoliberal evade la angustia ante la muerte y la *crisis de la existencia* con la intención de determinar *inauténticamente al ser humano*.

Recursos Didácticos:

- Pizarrón.
- Gis / Plumón.
- Proyector.
- Computadora.

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (5 min): El docente hará un breve introducción al concepto de la alienación, referirá que será el fenómeno a estudiar para que sea comprendido y relacionado con el neoliberalismo y, de esa manera, aproximarnos a la crítica a la alienación neoliberal y su sujeción al individuo.

Fase de Desarrollo (45 min): El docente presentará el tema de la alienación, se hará una definición, análisis y ejemplificación del concepto en su generalidad para, posteriormente, vincularla con las características del neoliberalismo y comprenderla desde nuestra cotidianidad, mirando cómo nos afecta día con día en diversas esferas del quehacer humano contemporáneo. La forma en la que se realice la presentación queda a juicio del docente, así como las fuentes para desarrollar el tema. No obstante, en la presente planeación didáctica

hemos preparado una presentación en diapositivas⁸⁴ para facilitar la confrontación con la información, el dinamismo de la clase y para apoyarnos con las características y procesos mentales de corte audiovisual que los estudiantes han desarrollado y con los que se encuentran en bastante sintonía. Tras haber terminado la presentación del diaporama, teniendo en cuenta de avanzar según el ritmo de los propios estudiantes e invitándolos a participar en todo momento, el docente proyectará una serie de videos y anuncios comerciales que funjan como ejemplificación de la información recién expuesta.

Una vez proyectados los videos, el docente y los estudiantes realizarán un plenario acerca del tema en cuestión. Finalmente, se les asignará una tarea para desarrollar en casa, la cual será explicitada en el apartado correspondiente de la presente planeación.

Fase de Cierre (10 min): Tras haber dejado en claro qué es la alienación, cómo se vincula con el modo de producción neoliberal, en qué esferas de la actividad humana se presenta y cómo nos afecta en la cotidianidad, el docente dispondrá de unos cinco minutos para relacionar el presente tema con el mirado con anterioridad (*crisis de la existencia*) y entreviendo cómo es que el neoliberalismo funciona como una máscara para la angustia y que permite la *determinación inauténtica* del ser humano. Finalmente, explicitará que la siguiente sesión presentará a la angustia y sus efectos en la existencia como una manera en la que el ser humano puede *definir auténticamente su propia existencia*, merced a la actividad filosófica, como la que se ha venido desarrollando a través de las cinco anteriores sesiones.

⁸⁴Las fuentes tomadas para la realización del diaporama se especifican en el mismo archivo. Las diapositivas, así como los videos y anuncios proyectados se encuentran presentes para su consulta en el disco compacto adjunto al presente trabajo recepcional.

Tarea: Se solicitará a los estudiantes que busquen un anuncio, fotografía o imagen en la que se pueda presenciar la pretensión alienante del discurso neoliberal. Se solicitará que coloquen la imagen en una hoja en blanco (mediante recorte o impresión) y elaboren un pequeño ensayo (de una a dos cuartillas) dirigido por las siguientes preguntas (aunque puede atender sólo a una de ellas en el desarrollar de su trabajo):

¿Por qué crees que la imagen presentada funciona como un mecanismo que posibilita la alienación del ser humano? ¿Qué características del concepto de alienación piensas que se aplican en la imagen que has presentado? ¿Utiliza las fantasmagorías y los ilusionarios capitalistas a partir de la identificación con el sujeto que las presencia? ¿Por qué?

La actividad deberá ser presentada por equipos de dos a tres integrantes.

Evaluación: El ensayo será entregado la siguiente clase y formará parte de sus portafolios de evidencias y evaluación; será evaluada tomando como referencia la argumentación presentada, la ortografía, el tipo de imagen, el manejo de ideas y la crítica o reflexión; tomando como referencia los niveles de desempeño explicitados en el programa de estudios.

Sexta Sesión

¿Soñar o construir...?

Propósito Específico: Que el estudiante argumente una reflexión filosófica sobre la crisis de la existencia y la alienación del hombre contemporáneo, a partir de la angustia ante la muerte y sus efectos en la existencia; y tomándolas como referencia para dar respuesta a

problemas éticos relacionados con su vida cotidiana de manera racional, reflexiva y argumentada desde un horizonte de comprensión existencial, con la intención de que sea consciente y asuma la responsabilidad devenida de los efectos ocasionados por la libertad de sus propias decisiones.

Fuentes Bibliográficas:

- Lectura n. 9.- *La autoridad del exilio*, Mauricio Pilatowsky, (fragmento).
- Lectura n.10: *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Giovanni Pico de la Mirandolla, (fragmento).

Recursos Didácticos:

- Pizarrón
- Gis / Plumón.

Secuencia Didáctica:

Fase de Apertura (10 min): El docente retomará el tema de la sesión anterior y la vinculará con el conjunto de clases anteriores. Versará sobre cómo la angustia existencial ante la propia muerte posibilita la deconstrucción de ciertos elementos que nos determinan inauténticamente (haciendo hincapié en la alienación neoliberal) y abre una brecha para comprender al ser humano como un ser en *proyección* que se puede determinar cotidianamente en la existencia a partir de sus propias decisiones y acciones.

Fase de Desarrollo (40 min): El docente abordará el concepto del hombre, de la existencia, a partir de comprenderlo desde la perspectiva existencialista y del nuevo pensamiento, como un ser cuya *existencia precede a su esencia* y abordará ampliamente las

implicaciones ontológicas y éticas que de esto se deriva. Tras terminar con su exposición, y según lo permita la sesión, se realizará la lectura grupal del texto n.9 o/y n.10 para aproximarnos a la naturaleza humana según la perspectiva a la que conduce la crisis de la existencia y el sentimiento filosófico de la angustia ante la muerte. Tras culminar con dicha lectura, el grupo y el docente harán la interpretación respectiva del texto y vislumbrarán la posibilidad de comprender al ser humano como un ser vacío –el mismo estado al que, haremos memoria, nos hubo de conducir la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte- que obtiene o determina su “naturaleza” según el tipo de decisiones que toma en su cotidianidad. Tras ahondar en este respecto, atisbaremos como cada tipo de vida implica o conlleva una determinada manera de construir el mundo y de otorgar distintos tipos de valores a sus acciones o elementos y, tomando en cuenta esto, reflexionaremos en torno a ¿cuál es el tipo de vida y cuáles son los valores más adecuados para una existencia lo más “humanamente” posible? Una vez realizado dicho diálogo se realizará un plenario para asumir las conclusiones del diálogo realizado y de la totalidad de las sesiones anteriores.

Fase de Cierre (10 min): Se enunciarán las conclusiones y se pedirá que cierren con la resolución de una actividad en donde resuelvan reflexiva y argumentalmente, por equipos de 5 personas, una serie de preguntas relacionadas con los temas mirados en las diversas sesiones.

Tarea: Como evaluación final, se les extenderá un cuestionario tipo examen con preguntas cerradas y abiertas que servirá como evaluación sumativa para el final del proceso. Esta evaluación será contrastada con las evidencias de la evaluación formativa recopiladas durante todo el proceso para emitir las conclusiones de nuestra breve adaptación de una

metodología que siga los lineamientos *existenciales para la didáctica filosófica en la educación media superior*.

Junto con este cuestionario se proporcionarán, a su vez, un par de formatos⁸⁵ para que el profesor sea evaluado y para hacer saber sus opiniones, comentarios, expectativas e intereses respecto a lo que fue el curso.

Evaluación: La tarea y el cuestionario final serán evaluados tomando como referencia los desempeños de aprendizaje que sugiere el programa de estudios de nuestra asignatura; no obstante, dicho juicio no es final ni determinante, pues sólo forma parte de la mitad del núcleo temático y su carga horaria (impartiendo dos de cuatro temas y trabajando con los estudiantes seis de las dieciocho horas que estipula el programa para dicha unidad); así, este ejercicio sólo funcionará como guía u orientación –evaluación formativa- para un proceso más amplio que es la evaluación realizada al final de la unidad temática 2.

⁸⁵ Tanto los formatos como las actividades finales de esta sesión son adjuntadas en el apartado correspondiente a los recursos didácticos sugeridos para utilizar durante las clases (y que hemos tomado en cuenta para la impartición de la presente ejemplificación concreta de nuestro proyecto de tesis).

Capítulo V: Narración de Actividades y Evidencias

Introducción

El presente capítulo es una consecuencia directa de las planeaciones desarrolladas a partir de nuestra metodología y puede contemplarse como la intervención docente que da cuenta didáctica y filosóficamente de la concreción del trabajo que hemos venido desarrollando, esto es: el presente capítulo arrojará dos tipos de reflexiones, en la primera se abordarán las evidencias y productos elaborados con el grupo, a través de las distintas sesiones, para atestiguar, en alguna medida, los aprendizajes obtenidos, las habilidades desarrolladas y, fundamentalmente, las actitudes generadas por los alumnos y el docente –un discurso de orden descriptivo-; en la segunda de ellas se realizará una reflexión filosófica en torno a los acontecimientos experimentados –un discurso de corte filosófico-.

Así, en la primera parte se desarrollará una narración de todas las clases impartidas a dos grupos que se nos prestaron en el Plantel 19 del Colegio de Bachilleres, sin importar que se repitiera la secuencia didáctica, pues aunque esto es así, la experiencia siempre es diferente, por el hecho de tener distintos estudiantes y participantes dentro de los muros del aula; el desarrollo de los relatos será interrumpido, sesión por sesión, para agregar las imágenes de algunas evidencias⁸⁶ realizadas por los estudiantes como producto de sus actividades en la clase y su hogar; por último, se muestran algunos cuestionarios y gráficas que dan cuenta de la evaluación sumativa de los estudiantes; así como la aplicación de cuestionarios-entrevista cuya finalidad es que los estudiantes se evalúen a sí mismos, de manera

⁸⁶Los productos se presentan en un número limitado debido a que presentarlos todos exigiría la muestra de aproximadamente 400 evidencias, lo cual ni es la pretensión del trabajo, ni sería posible debido a las características del presente trabajo.

individual, (autoevaluación), de manera grupal (co-evaluación) y, a su vez, que evalúen el desempeño del profesor, permitiéndoles expresar sus puntos a favor y en contra en lo relativo a las competencias docentes o, lo que es lo mismo, a sus habilidades, conocimientos y actitudes efectuadas ante los jóvenes.

Presentar la narración de la clase, las evidencias y los cuestionarios, con sus respectivas gráficas, tiene un doble propósito: por un lado, permitir la reflexión didáctica en torno a las experiencias acontecidas y, por el otro, dar muestras del trabajo desarrollado en clase, los conocimientos obtenidos y las actitudes generadas; esto es, funcionar como evidencias de nuestra intervención y como elementos que mantengan la reflexión didáctica en torno a la actividad del profesor.

La segunda parte del capítulo, se limitará a un breve análisis filosófico acerca de las experiencias logradas. La finalidad no será otra más que el demostrar cómo los principios y lineamientos de nuestra *Metodología Existencial* fueron encontrados y desarrollados, congruente y coherentemente, a lo largo de nuestro trabajo; esto es, atestiguar filosóficamente cómo nuestro proyecto realizado dio lugar a una comunidad de práctica filosófica –o comunidad de diálogo- desde un determinado horizonte: el existencial; pero consolidada como una práctica docente que puede y debe ser denominada como filosófica. En síntesis, se trata de reflexionar en torno a cómo y por qué se ha dado un ejercicio de filosofía dentro del aula y no un ejercicio correspondiente a otra disciplina.

Sesión de Encuadre, duración 20 minutos:

Grupo A:

Para esta primera sesión sólo contaríamos con 20 minutos, como se dispuso en la planeación didáctica. La profesora titular y yo arribamos al salón de clase, donde poco a poco fueron ingresando los alumnos. La profesora impartió su clase y, pasados cuarenta minutos, me presentó ante el grupo; dándome completa libertad para realizar la sesión de encuadre.

La primera impresión al estar frente al grupo fue el nervio característico de confrontarse ante un nuevo grupo de trabajo; estaban presentes no sólo los estudiantes y los profesores, sino los sentimientos entremezclados provenientes de todos los involucrados. En el caso personal, estaba la inquietud e incertidumbre de no saber cómo iba a reaccionar el grupo, qué tal si mi inicio no funcionaba o les causaba apatía y desinterés; por otro lado, ellos, se mostraban como son: algunos con interés de saber que sucedería, otros se preocupaban por el compañero de lado o por el teléfono celular, algunos otros no dejaban de mirar al frente: en síntesis, cada uno de ellos hacía patente su personalidad, pero siempre ante la expectativa de saber que iba a ocurrir; con este ambiente, pues, se inició la sesión.

En un primer momento, me presenté por cuenta propia, les comenté dónde hice mis estudios de licenciatura, dónde estudiaba el posgrado y cuál era el proyecto trabajado; una vez dicho eso, se resaltó la importancia de su apoyo y cooperación para el trabajo que estaba desarrollando, esto es, para la Metodología Existencial para la Didáctica Filosófica en la Educación Media Superior. Tras exponer brevemente en qué consistía el trabajo, se les planteó en términos muy generales cuál iba a ser la mecánica de las sesiones que abordaríamos juntos y se les comenzó a explicitar el porqué de la angustia como piedra de toque para iniciar el proceso del filosofar. Sin adelantar detalles ni problemáticas que se vislumbrarán durante las prácticas, se expuso someramente el esquema total de trabajo en una dinámica de diálogo grupal a las que se contó con muy buena respuesta y participación del grupo; tanto para responder a lo preguntado como para exponer puntos de vista o inquietudes propias.

⁸⁷La intervención docente se realizó en el Colegio de Bachilleres, plantel 19, Ecatepec del 8 al 19 de Abril del 2013; se realizaron en dos grupos no con fines comparativos, sino únicamente para evaluar más certeramente la hipótesis y metodología trabajada. Todas las evidencias corresponden, pues, a la fecha, institución y grupos señalados.

Al adentrarnos en la forma en la que llevaríamos las sesiones, se hizo una breve crítica al paradigma positivista y tradicional de la enseñanza de la filosofía para presentar el modelo del filosofar que seguiremos en el aula, motivándolos a adoptar una postura crítica, respetuosa, reflexiva y activa; lo cual se vislumbrará si, en efecto, se da o no en las clases a impartir, aunque el compromiso y los lineamientos fueron aceptados.

Por lo demás, la presentación fue satisfactoria, los estudiantes se mostraron interesados y contentos, al igual que yo; tras agradecerlos mutuamente, se dejaron escuchar comentarios de que será un gusto que trabajemos juntos, aunque sea por un breve tiempo.

Grupo B:

Al igual que en la sesión de encuadre anterior, para esta ocasión contamos con tan sólo 20 minutos para desarrollar la actividad. Pese a que nos encontramos en una situación igual, profesor y estudiantes completamente ajenos, el ambiente experimentado fue distinto, pues aunque los sentimientos podían sintetizarse como embargados de una mezcla de incertidumbres y expectativas, sentimos una mayor seguridad por ya haber trabajado con anterioridad en la institución que permitió las prácticas de intervención educativa y, ante esto, el grupo rápidamente incursionó en un ambiente, que podríamos definir, de mayor fraternidad.

Gracias a esto, la mecánica de la clase fluyó con mejor celeridad y con una más amplia participación de los estudiantes. En primer lugar, me presenté, y en un segundo momento indicamos qué días, contenidos y sesiones estaríamos colaborando. Tras finalizar la presentación formal, dimos una explicación sobre el esquema que abordaremos y la mecánica con la que trabajaremos. Se habló de las unidades temáticas, Crisis de la Existencia e Individuo Alienado, de cómo a partir del concepto de angustia, entraríamos en el esbozo de una crisis existencial que nos permitirá adentrarnos al contexto y al espíritu en el que surgen los existencialismos, de cómo éstos elementos nos darían la posibilidad de hacer una crítica a diversos mecanismos que, ocultando o negando la angustia, nos dejaría en posición de salir, por momentos, de la alienación a la que someten la existencia; ello con la intención y el propósito de conllevar a definirnos “auténticamente” a partir de nosotros mismos para ser capaces de tomar decisiones en la cotidianidad según los modelos de una ética y filosofía existencial.

En el desarrollo de la sesión, nos apoyamos para comentar la lectura n. 0, para utilizarla como punto de partida para el desarrollo filosófico. La discusión en clase no se hizo esperar, algunos compañeros mostraban su interés por los temas e, incluso, una de ellas atisbó y estructuró el propósito del curso: “dejar de definirnos a partir de lo que no somos, pues si esta es nuestra única vida, no podemos permitir que toda nuestra vida se mueva a

partir de todas las cosas que el sistema quiere que seamos, hacer eso sería como estar muertos aun cuando tengamos vida. La idea es que decidamos y vivimos por nosotros mismos, disfrutando la vida”.

Ante la intervención anterior, nos preocupamos por explicitar brevemente que el término “disfrutar” no podía ser considerado con simpleza y, tras decir esto, la alumna acotó: “no, pues no debemos confundir libertad con libertinaje ni, mucho menos, disfrutar a costa del daño a otros”.

Tras finalizar el diálogo con el grupo, se les pidió una disculpa por expresar en términos tan generales la cuestión a la que nos abocaremos durante algunas horas, pero que repararíamos con detalle, lecturas y dinámicas a hilar fino en nuestra problemática. El grupo seguía interesado y satisfecho, al igual que la tranquilidad del docente que fue en aumento.

Para terminar con nuestra pequeña sesión de encuadre, se hicieron evidentes los compromisos que asumimos, pero también se hizo hincapié en que lo que se esperaba de ellos era muy distinto de una sesión de enseñanza de la filosofía de corte positivista, pues lo último que se pretende es una serie de sesiones monográficas, sino que buscamos el trabajo grupal, cooperativo y/o colaborativo, en un ambiente de respeto para los demás y que posibilite la creación de un espacio en donde la filosofía, y el filosofar, emane de ellos para ser confrontados con los textos.

Por último, se solicitó nuevamente si había dudas, comentarios o alguna inquietud. Tras no haberlas, agradecemos su participación, ellos se despidieron cordialmente y acordamos el mirarnos, dentro del salón de clase, en la fecha seleccionada para iniciar las prácticas.

Como balance, se puede decir que el sencillo hecho de involucrar al (a los) grupo(s) en el proceso filosófico y didáctico, genera un ambiente completamente distinto al vivido en sesiones de enseñanza filosófica con pretensiones memorísticas y positivistas, pues adentrarnos en el desarrollo del filosofar, como comunidad de diálogo, exige una mayor participación de los involucrados y, a su vez, considerándolos como seres integrales: racionales, afectivos, emocionales, entre otros.

Esperamos al inicio de las sesiones para corroborar si, en efecto, el desarrollo de la metodología existencial resulta como lo hemos proyectado, esperado.

Primera sesión:

Grupo A:

Como lo apunta la planeación didáctica, tras recibir a los estudiantes y permitir que se ubicaran en sus sitios, lo primero que se realizó fue escribir en el pizarrón la pregunta número 1: ¿qué es la nada? Los estudiantes se mostraron confundidos ante lo ambiguo y abierta de dicha pregunta, pero tras incitarlos brevemente a la participación, hubo una gran cantidad de respuestas que fuimos recuperando en el pizarrón. Algunas de ellas fueron las siguientes:

“La nada no existe,” “es algo imaginario, una ilusión”, “algo vacío, que no es”, “decir qué es la nada va en contra de las razones lógicas, pero no puedo decir que no exista, por algo tiene nombre, además, algo de mí siente que la nada sí existe”.

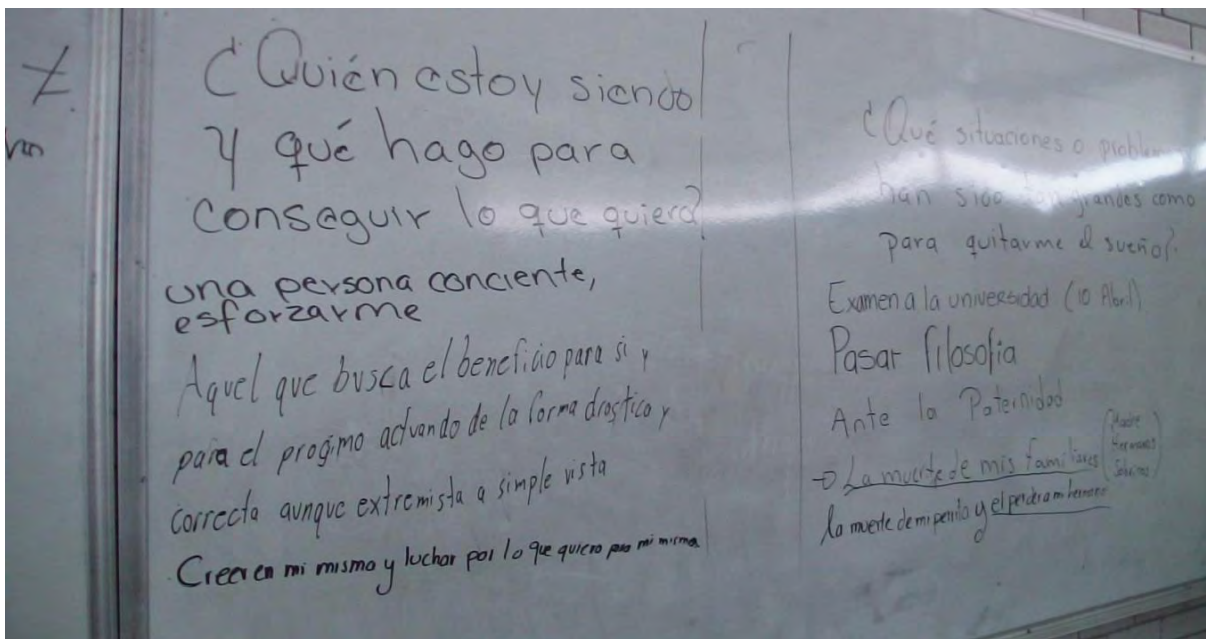
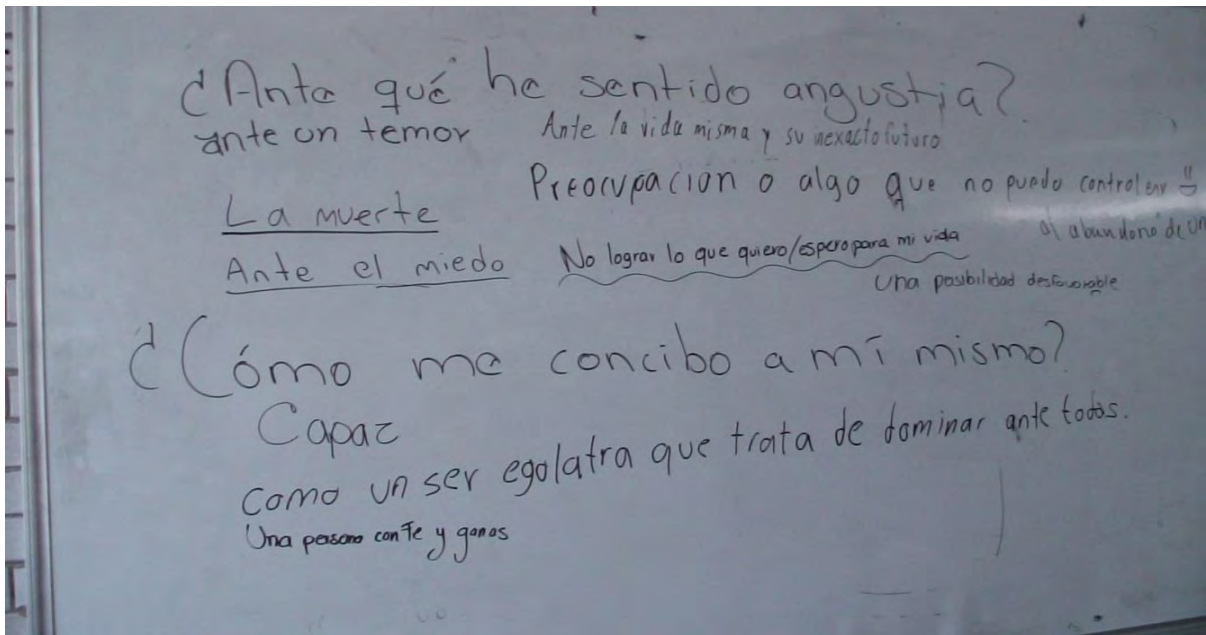
Una vez recuperado lo anterior, hicimos una breve explicación de cómo la pregunta que recuperamos, en efecto, resulta imposible y ridícula desde los lineamientos de la lógica tradicional y desde la perspectiva científica, pues de lo que versan estas disciplinas es siempre desde lo que es. Tras ello, se recuperaron las conclusiones a las que habían llegado tras el estudio del Positivismo en la Unidad temática número 1. Posteriormente, continuamos con el estudio de la Nada como un elemento que nos hace patentes el No-ser, todo aquello que no existe y, así referido, condujimos la sesión hacia la comprensión de la Nada como un elemento que muestra la POSIBILIDAD DE LA INEXISTENCIA, la posibilidad de que nosotros, nuestra existencia en cada caso, no se dé. Tras decir esto, se dio un ambiente de silencio y duda, pero también de interés por reflejar preocupaciones personales, al menos en una gran cantidad de alumnos dentro del grupo.

Después de finalizar con el ejercicio anterior, que no superó los diez minutos, nos dedicamos a escribir frente al grupo las preguntas: 1) ¿Ante qué he sentido angustia?, 2) ¿Cómo me concibo a mí mismo?, 3) ¿Quién estoy siendo y qué hago para conseguirlo? Y 4) ¿Qué situaciones o problemas han sido tan fuertes en mi vida como para quitarme el sueño? Y, tras escribirlas, se dieron las instrucciones de la dinámica Palabras y Sentimientos Clave.

Los jóvenes, dando inicio la actividad, se mostraron pasivos, parecía que no sabían qué hacer al ser interrogados, masiva y abiertamente, ante sus propios pensamientos, pero algunos alumnos comenzaron a levantarse solicitando el plumón para dar respuesta a algunas interrogantes. Al paso de diez minutos, el pizarrón se encontraba saturado y algunos de ellos querían seguir interviniendo. Aunque hubo pocos elementos que se distanciaron de la actividad, en términos generales fue integrándose poco a poco un

porcentaje bastante elevado del grupo. Curiosamente, de la inactividad pasaron al interés y motivación, contagiándonos a participar eligiendo una pregunta para darle respuesta.

Tras esto, culminamos la actividad pidiéndoles que pasaran a subrayar aquellas respuestas con las que más se identificaran. En los cinco minutos, casi todas las respuestas anteriores fueron subrayadas al menos una vez. El pizarrón quedó plasmado de la siguiente manera⁸⁸:



⁸⁸Fotos tomadas durante la actividad, minutos antes de que ésta se completara.

Por último, abordamos todas y cada una de las respuestas dadas en el pizarrón. Argumentando que, como era visible, el tema más recurrente, era catalogar a la angustia como temor, como preocupación por no conseguir las metas propias, como miedo ante lo que escapa de sus manos y con una mayor recurrencia, aunque no en elevada cantidad, ante la muerte propia o de algunos familiares. Durante el comentario a las respuestas, fuimos motivados a examinar el sentimiento de la angustia sólo ante la muerte, por lo que se hizo una pequeña exposición y ejemplificación al respecto desde su propia experiencia, llegando a los ejemplos, se habló de la presente crisis en la península de Corea, lo cual permitió la clarificación del sentimiento: No se habló del miedo o terror que causaría el saber que una bomba está por detonar, sino el sentimiento ante la pregunta: ¿y una vez detonada en donde nos encontramos, qué sucede? El transcurso continuó hacia ejemplos menos radicales, pero además de sentir un ambiente como de angustia, dentro del aula, algunos estudiantes hablaron de ese sentimiento que, en ocasiones, les había embargado, generalmente por la noche y cuando se encuentran solos.

Esta primera sesión poco a bordo de la temática en cuestión, pero tuvimos la oportunidad de conocer las ideas preconcebidas acerca de la nada y acerca de la angustia; aunque todavía permanecemos en un nivel en el que los sentimientos se encontraron mezclados y confundidos, pero con la intuición de que la Nada y la angustia tienen algo que decir a nuestra propia existencia.



⁸⁹ Imagen del grupo A (Grupo 604, Colegio de Bachilleres, Plantel 19, Ecatepec, 2013).

Previo a terminar la clase, se les encomendó la primera tarea: Realizar la lectura n.1 y responder, en aproximadamente media cuartilla ¿Qué es la angustia?, incluyendo una breve reflexión entre lo expuesto en clase y lo captado gracias a nuestro texto.

Grupo B⁹⁰:



Para comenzar la sesión, permitimos la ubicación en sus asientos a todos los estudiantes, no forzando el inicio de la clase, pues esta se desarrolló a las siete de la mañana y, aunque la mayoría de los jóvenes mostraron gran puntualidad, se esperó un ligero tiempo para el inicio de las actividades.

La primera sesión, con el grupo B, fue una experiencia idéntica, en cuanto al aspecto secuencial y selectivo, con relación a lo trabajado con el grupo A, no obstante, se vivió un ambiente con una participación, calma e integración mayor que sus antecesores, aunque necesitaron un tiempo mayor para que este acontecimiento ocurriera.

Siguiendo lo estipulado por las planeaciones didácticas, la primera acción fue escribir en el pizarrón la pregunta detonadora n.1: ¿qué es la nada? Los jóvenes la miraron con estupefacción, sin tener idea de para donde se dirigía la sesión y pasaron un par de minutos antes de que se dieran las primeras intervenciones. –“vacío”- musitó uno de ellos;

⁹⁰Fotografía del grupo B, en donde se realizó la intervención didáctica.

-“algo que no existe”-, acompañó otro; -“pérdida de todo sentido, como cuando ya no te interesan las cosas”- agregó una joven más. Poco a poco, las respuestas fueron ocupando sitio en el pizarrón.

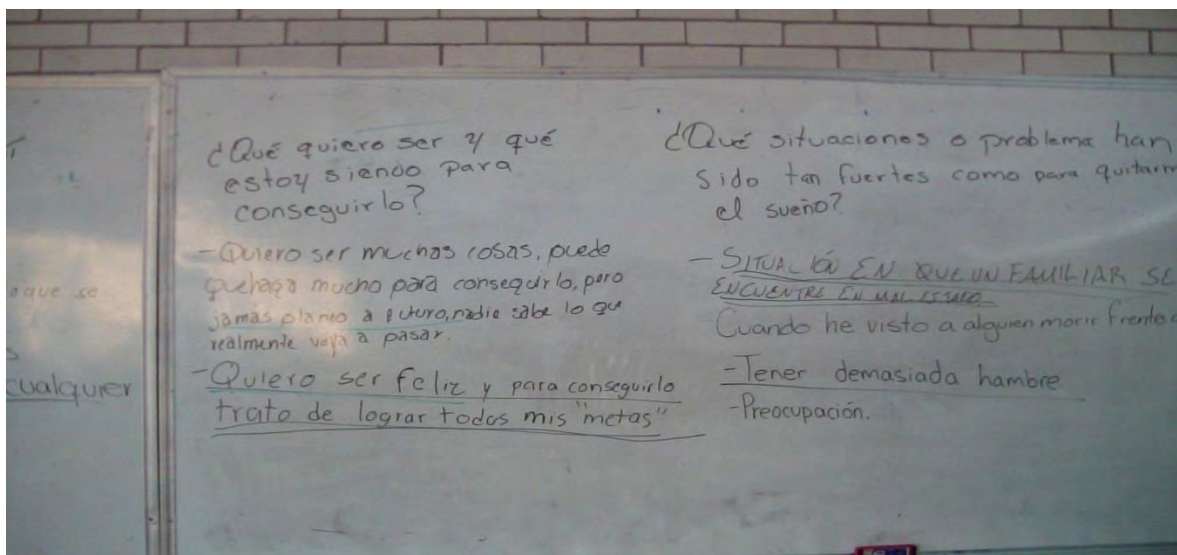
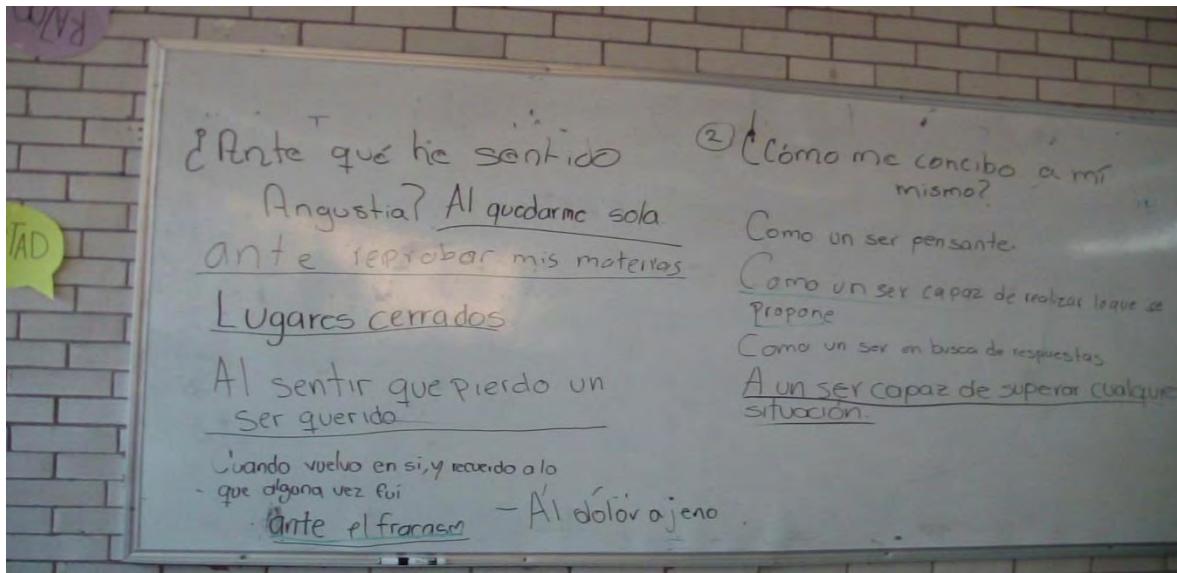
Una vez completada dicha actividad, tomamos un tiempo para explicar y abordar cada una de las razones expuestas, ya que no fueron una gran cantidad de respuestas, el tiempo destinado no fue demasiado. Después de ello, se hizo una breve retroalimentación del Bloque Temático n.1, relativo al positivismo y la razón moderna, y se miró cómo la pregunta por la nada es un sinsentido desde la lógica tradicional, científica y positiva; pero, desde otro horizonte de comprensión; el existencialismo, la pregunta por la nada era una forma de inquirir por la existencia y su sentido, a través del sentimiento radical de la angustia, sirviendo como fundamento para construir una filosofía de la inmanencia.

A continuación dimos un giro a la dinámica Palabras y Sentimientos Clave, evadiendo la pregunta ¿qué es la angustia? Para aproximarnos a sus vivencias sin un tratamiento predispuesto respecto a las preguntas subsiguientes. Así, escribimos frente al grupo las interrogantes de la siguiente dinámica⁹¹.

Escritas ya las preguntas, se dieron las instrucciones y se preguntó si existían dudas o había quedado clara la forma en la que se conduciría. Al no quedar dudas, se destinaron 20 minutos para la actividad la cual, en su inicio, tuvo nula participación del grupo. Pasaron unos minutos en los que se miraba cierta inhibición para participar, pero poco a poco fueron levantándose para escribir sus ideas. Con el paso de los minutos, la afluencia se incrementó, sin perder el orden, sólo se interrumpían para señalar las faltas ortográficas.

Una vez que una gran cantidad del grupo participó, y cuando pareció que ya no habría participaciones, se comentó la siguiente parte de la actividad: pasar a subrayar las respuestas o ideas con las cuales se identificarán. Los pizarrones del aula se configuraron de la siguiente manera:

⁹¹Cf. Capítulo IV: Planeación de la Primera sesión.

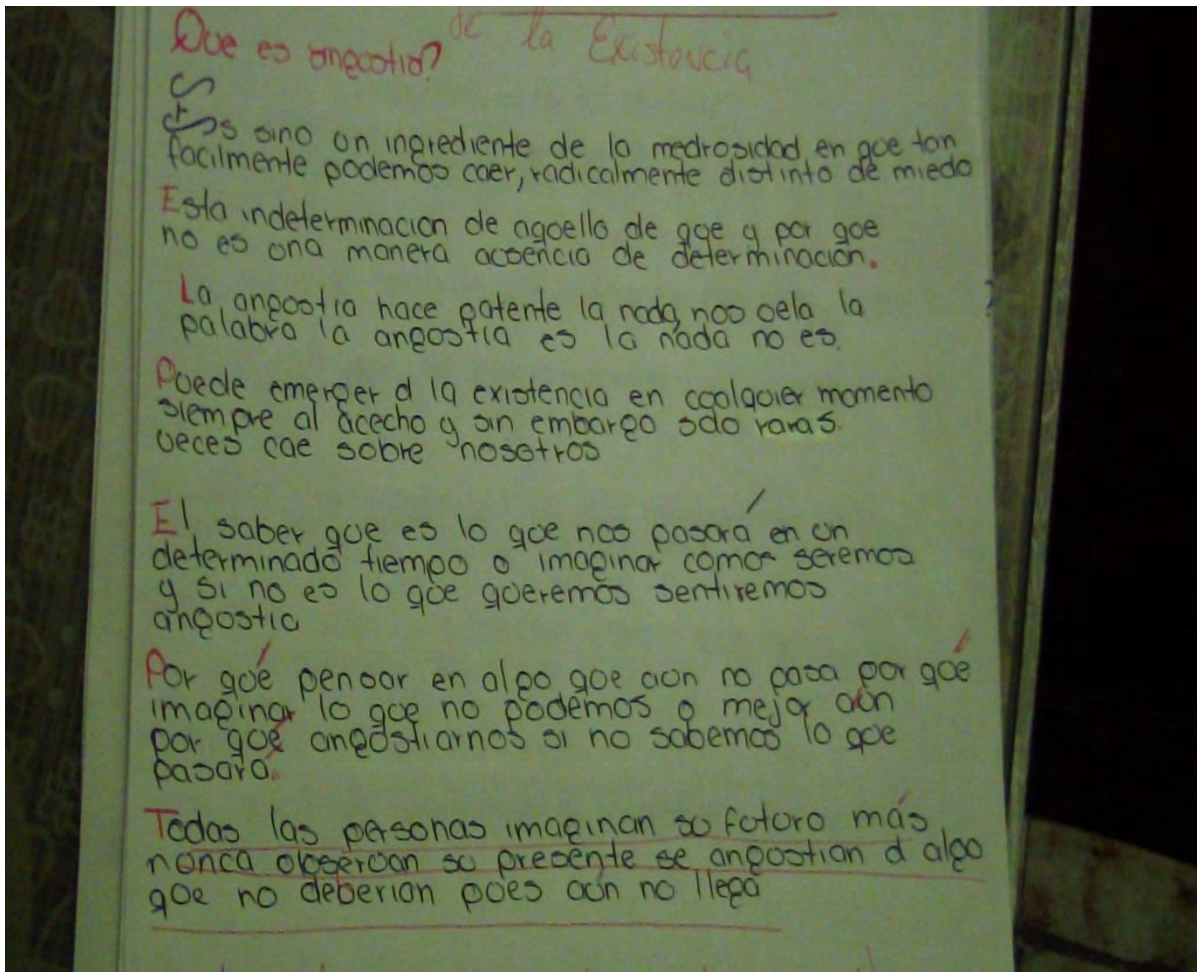


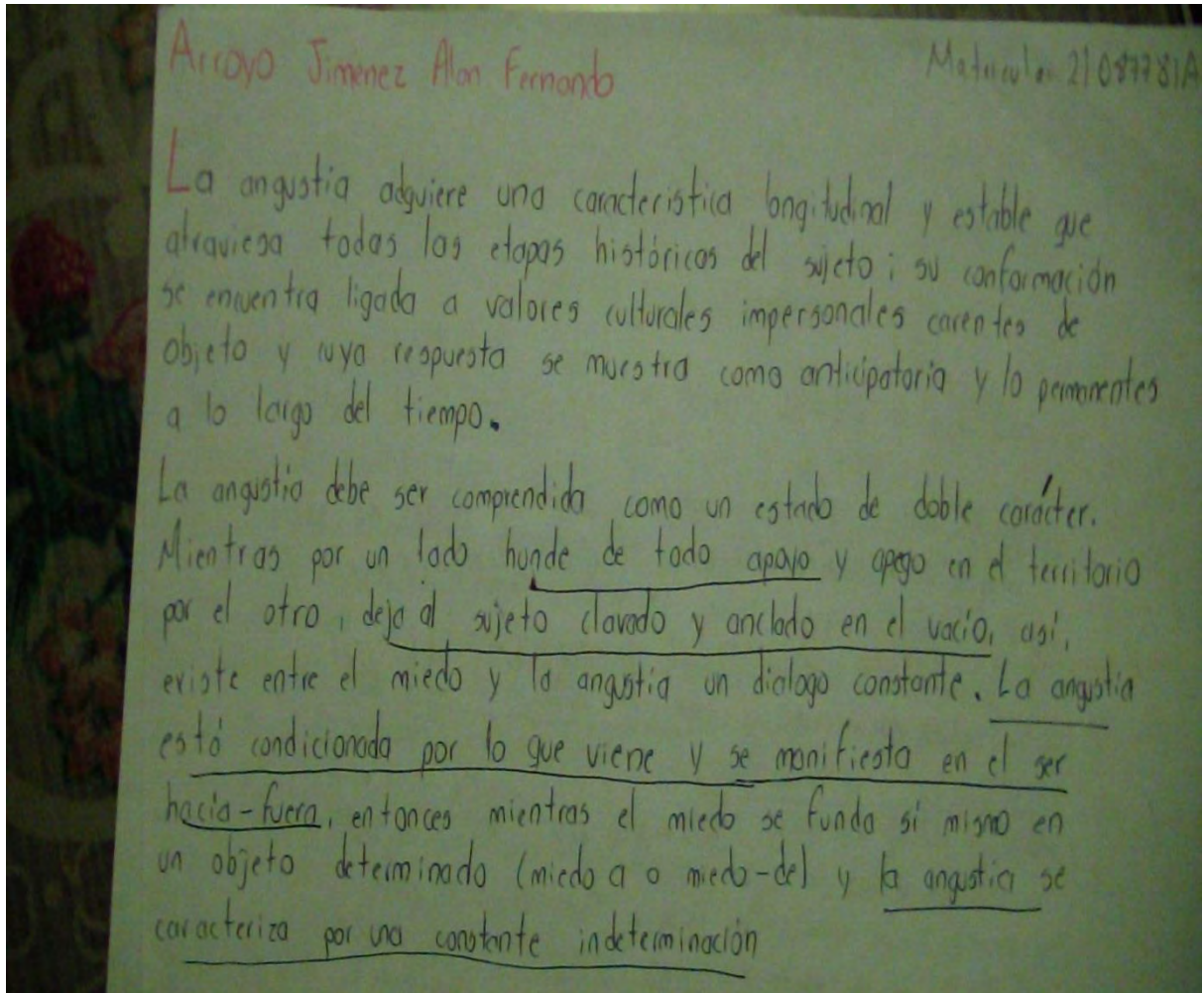
Una vez agotadas las participaciones, se realizó un plenario en el que se abordaban todas y cada una de las ideas recogidas y presentamos, entonces sí, la pregunta que interroga por la angustia. Distinguiendo al temple de ánimo radical, en la filosofía existencialista, de otro tipo de sentimientos, tales como preocupación, miedo o terror. Ahora bien, el tipo de participaciones surgidas durante el plenario nos llevó a considerar e introducir, de manera vaga, pero como adelante para el devenir de las siguientes sesiones, los conceptos de "proyección arrojada", "existencia", "ser en el mundo" y "el estado de caída", nociones que nos permitieron, tras indagar sobre el qué es la angustia, llevar cierta luz a cómo es posible que la angustia, y la nada que la revela, pueda funcionar como un método de

emancipación (por momentos) del neoliberalismo, permitiéndoles definirse (también por momentos), a partir de sí mismos.

Para finalizar, obtuvimos las conclusiones del grupo y se les encomendó la primera tarea, a realizar con la lectura n.1, para que comenzáramos a estudiar el sentimiento de la angustia ante la muerte desde la Ontología Fundamental del pensamiento de Martin Heidegger. Dicho eso, terminamos la clase, sin la posibilidad de preguntar: ¿cómo se sintieron? Debido a que tenían que presentarse a su siguiente asignatura.

Un par de evidencias de la Primera Sesión:





Grupo A:

En esta segunda clase continuamos con el proceso de sensibilización respecto al sentimiento radical de la angustia ante la muerte; para ello, iniciamos recuperando las ideas arrojadas por los alumnos en la sesión anterior, recordando la ambigüedad y mezcla que tuvo la angustia con otros temple de ánimo.

Una vez abordado el punto en el que nos quedamos la sesión previa, se escribió en el pizarrón el cuadro destinado a permitir la diferenciación entre los distintos sentimientos. El cuadro se realizó de la siguiente manera, a partir de lo expresado por los alumnos:

Sentimiento	Características	Ejemplo
Angustia ⁹²	Hay taquicardia, temblores y sudoración, como el miedo; se presenta cuando estamos solos y es ocasionada por algo que no conocemos. Las cosas pierden su importancia. Presenta a la nada y nos revela la <i>imposibilidad de la existencia</i> .	Según la lectura, sólo ante la muerte. Cuando pensamos qué nos va a pasar después de que muramos.
Miedo	Ímpetu para alejarse, distanciarse o evitar entrar en contacto con alguna cosa; presenta ansiedad, taquicardia, temblores. Siempre es ante algo que conocemos.	A las arañas, las cucarachas, a las ratas.
Terror	Miedo en un nivel (grado) más elevado; también busca distanciarse o evitar la cosa que lo produce.	A las arañas, a perder a algún familiar querido.
Preocupación	Es aquello que hacemos cuando puede suceder algo que no queremos; suele no estar en nuestras manos y, muchas veces, no es más que pensar sobre algo que puede pasar por inseguridad o miedo.	Cuando nuestra pareja se encuentra en una fiesta, a la que no fuimos, y nos ponemos a pensar lo que puede o no hacer con otra persona; es el sentimiento que nos lleva a pensar sobre el mal que le puede pasar a alguien que queremos en ciertos casos: cuando nuestros padres se “preocupan” porque no saben algo de nosotros (por llegar tarde o no avisar).
Aburrimiento	Desinterés, no hay ganas de realizar las cosas o no queremos participar de ellas; el estado de ánimo es	En clases de física o con tareas que no queremos hacer. Viendo películas que no nos interesan.

⁹²Cabe acotar que, para el llenado de este cuadro, los alumnos ya han tenido un primer acercamiento a la lectura: *¿qué es metafísica?* De Martin Heidegger, texto sobre el cual realizaron la primera tarea, encaminada a encontrar las características de la angustia ante la muerte; además de tener nociones devenidas de lo dicho en la clase anterior.

	decaído o, a veces, se está deprimido	
Alegría	Nos produce buen humor y alegría; físicamente se demuestra con sonrisas y risas; hay actividad y buena gana para hacer las cosas.	Cuando la persona que te gusta te dice que sí; cuando consigues algo para lo que te esforzaste (ingresar a la Universidad).

Una vez llenado el recuadro, con buen ánimo de la mayoría de los estudiantes, preguntamos si alguna vez habían experimentado ese sentimiento que hemos comenzado a caracterizar. Aproximadamente el 60 % del grupo levantó la mano, aunque todos miraban con interés. Para emular dicho estado, se llevó a cabo la lectura n.2 y n.3. Los jóvenes se recostaron, algunos cerraron los ojos y escucharon atentamente las lecturas. Los textos los leímos en dos ocasiones.

Después de que efectuamos la lectura, se pidió que respondieran a las preguntas indicadas en nuestra planeación, algunas de ellas ya realizadas con anterioridad. Tras 15 minutos para exponer sus respuestas, nos percatamos que ya se contaba con una más clara diferenciación sobre los sentimientos mirados; a su vez, se les preguntó cómo se habían sentido en estas dos sesiones, aunque de inicio no sabían que responder a la pregunta: ¿cómo se sintieron? Comentando, algunos, que casi nunca se toma en cuenta su estado de ánimo dentro de las clases; pero que al estar involucrados en la dinámica, se interesan más por estar dentro de la clase.

Juan Carlos Gutiérrez Garrendia, miembro del grupo, comentó: “Es raro, siento como si hubiera tenido “revelaciones”, me puse a pensar sobre cosas que había sentido y no había tenido la oportunidad de reflexionar. Ante su clase me sentí feliz porque hoy vi y pude compartir mis ideas, expresar mis sentimientos y sensaciones a la vez sentí algo de aburrimiento por las lecturas, me gusta más la dinámica como las que hizo en el pizarrón, es raro, pero me siento seguro.”

El diálogo no se agotó y se solicitó que presentarían, para la próxima sesión, las respuestas a dichas interrogantes, de modo que pudieran servir como evidencia para entrever el grado de comprensión sobre los sentimientos estudiados y sobre su integración personal y grupal en la metodología iniciada.

Grupo B:

En esta segunda sesión el grupo se mostró mucho más tranquilo, afectuoso y participativo que la sesión anterior; generándose un ambiente de calma y con toda su disposición para desarrollar la clase.

Continuamos con el proceso de sensibilización del sentimiento radical de la angustia ante la muerte. La primera actividad fue retroalimentar lo mirado la clase anterior para realizar el llenado del cuadro de diferenciación de sentimientos, al frente del grupo, apelando a las vivencias propias de los estudiantes y apoyados por la lectura-tarea realizada en el hogar. El cuadro, que no se diferenció en gran medida del trabajado con el otro grupo y, en este caso, sólo estuvimos presentes para dar forma, estructura y orden a las participaciones de los alumnos.

Sentimiento	Características	Ejemplo
Angustia ⁹³	Hay taquicardia, temblores y sudoración, nos angustiamos ante lo que no conocemos. Las cosas pierden su importancia, todo lo vemos igual, cayendo en una “indiferenciación”.	La muerte.
Miedo	Queremos evitar contacto con el objeto que nos asusta; Hay taquicardia, temblores, gritos y exaltación.	Los regaños, reprobación de materias, algunos animales, espacios cerrados.
Terror	Miedo en un nivel (grado) fuerte; presenta las mismas características, pero más fuertes. Gritos, distancia, llanto.	A que se vaya el internet, invadan tu cuenta de redes sociales; pensar perder a un ser querido. “Lo que pasa en los filmes de terror”.
Preocupación	Ocuparnos con anterioridad Pre-ocupación; es pensar sobre algo que puede pasar por inseguridad o miedo; es una divagación acerca de algo que nos inquieta.	Cuando nuestra pareja se encuentra en una fiesta, a la que no fuimos, y nos ponemos a pensar lo que puede o no hacer con otra persona; es el sentimiento que nos lleva a pensar sobre el mal que le puede pasar a

⁹³Cabe acotar que, para el llenado de este cuadro, los alumnos ya han tenido un primer acercamiento a la lectura: *¿qué es metafísica?* De Martin Heidegger, texto sobre el cual realizaron la primera tarea, encaminada a encontrar las características de la angustia ante la muerte; además de tener nociones devenidas de lo dicho la clase anterior.

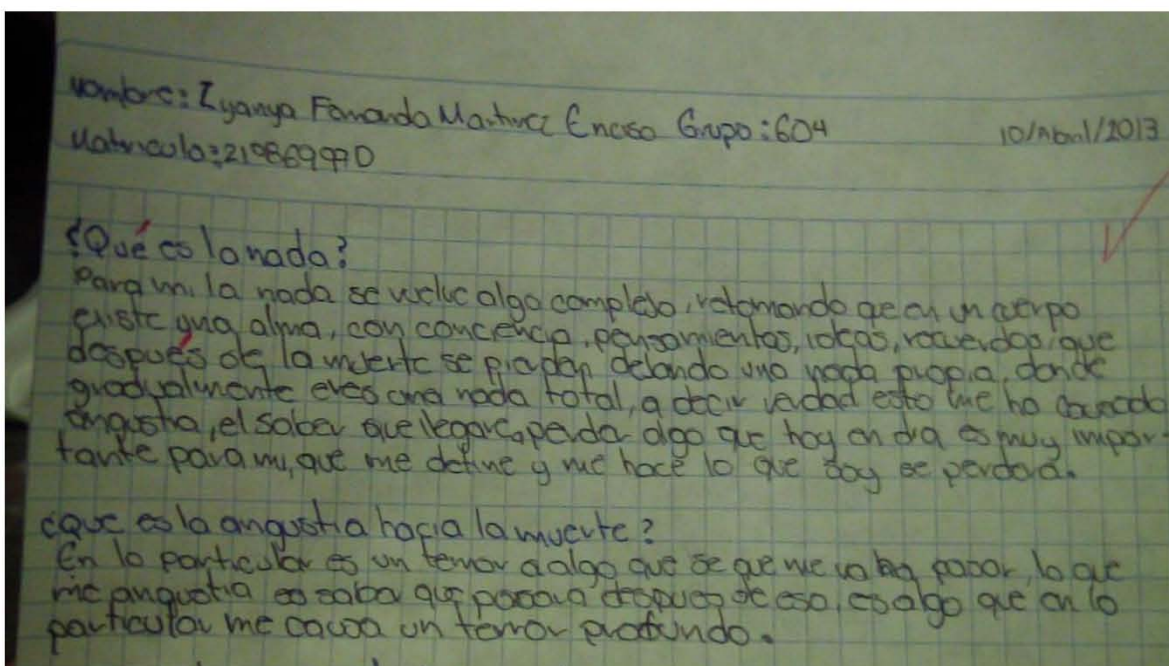
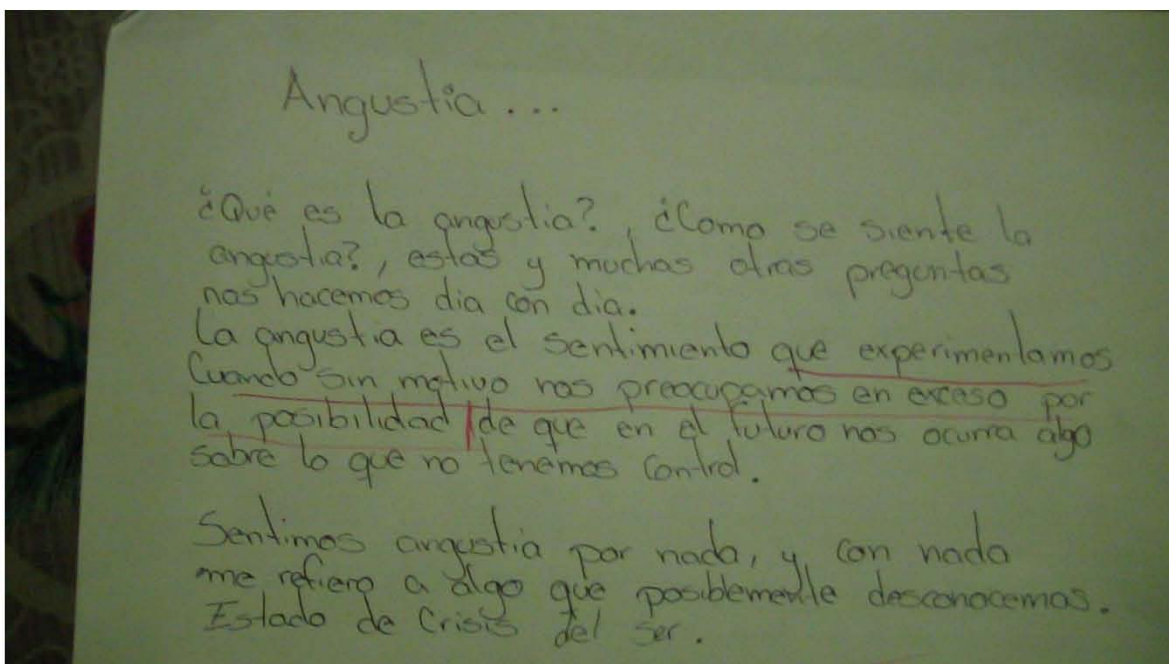
		alguien que queremos en ciertos casos: cuando nuestros padres se “preocupan” porque no saben algo de nosotros (por llegar tarde o no avisar).
Aburrimiento	Desinterés, flojera, falta de actividad, desánimo, suspiros, indiferencia, el mundo se torna gris, mal humor.	En algunas clases (por los maestros), haciendo cosas que no nos despiertan el interés.
Alegría	Nos produce buen humor y alegría; físicamente se demuestra con sonrisas y risas; hay actividad y buena gana para hacer las cosas.	Cuando cumples tus metas o estás con el ser amado.

Terminando el cuadro, se distinguió entre la angustia psicoanalítica y la filosófica, diciendo que no nos ocuparíamos de la primera y dando breves tratamientos a ambos conceptos. Después de ello, entramos directamente a qué es la angustia; según lo definido, muchos de los estudiantes ya la habían vivenciado o sentido, exceptuando dos chicos que lo negaron por completo, ante la incredulidad de algunos jóvenes. “Todos hemos sentido eso”, expresó una chica del grupo, ante esto intervinimos diciendo que, aunque pareciese que fuese algo natural y cotidiano, ello no era así, pues, como se verá en las siguientes sesiones, pues aunque la angustia merodea la existencia, raras veces acontece, pues la enmascaramos. Sin embargo, tras algunas precisiones, la clase continuó.

Seguimos hablando acerca de cómo se había presentado la angustia, ahora sólo ante la muerte, en cada uno de nosotros, qué preguntas revelaban y qué efectos tenía, además de agregar ciertas precisiones devenidas del texto de Martin Heidegger. Una vez acotado lo anterior, y ver que nos referíamos al mismo sentimiento, se hizo la invitación al grupo al relajamiento y la calma para generar una atenta escucha a los textos que se iban a leer (lectura n.2 y n.3), dicho eso, inició la nueva dinámica por parte del profesor.

Las lecturas suscitaron un interés muy amplio, principalmente el poema de Efrén Hernández, “Salto de Fe”, el cual, según ellos, les cautivó. Antes de concluir, se les solicitó la realización de una nueva tarea y se les preguntó rápidamente cómo se sintieron. Respondieron al unísono: “Muy bien”; y se marcharon en un ambiente de alegría y contento, despidiéndose cordialmente.

Algunas Evidencias de la Segunda Sesión⁹⁴:



⁹⁴Se pueden consultar evidencias de las distintas sesiones en el apartado de *Anexos* de nuestro trabajo.

Grupo A:

El ambiente generado en esta sesión varió radicalmente de las dos anteriores. Tanto por la intranquilidad de los chicos, como por el número de ellos que se presentaron a clase, ausentándose al menos un tercio de los estudiantes debido a ciertos problemas que se vivieron dentro y fuera del plantel⁹⁵, propiciando un clima de inquietud y deseos de retirarse cuanto antes de la institución. No obstante, nuestra clase tuvo que seguir según las planeaciones estipuladas.

En un inicio, hicimos una recuperación del primer bloque temático de la asignatura, abordando las nociones de ciencia y positivismo, así como una aproximación a las categorías epistémicas univocistas, provenientes de la razón ilustrada. Una vez hecho esto, nos inmiscuimos directamente en la noción de progreso y cómo sus implicaciones se ligan directamente al siglo XX, conduciendo a la crisis de los valores, y de la existencia, acontecida tras las dos grandes guerras, arrastrando hacia una manera distinta de comprender el mundo a partir de la existencia: los Existencialismos y la Posmodernidad.

Tras ahondar en estas consideraciones, en donde el diálogo fue escaso y la mayor parte de la dinámica fue de tipo clase-conferencia, las interrogantes se orientaron hacia la pérdida de sentido y la imposibilidad de ejercer una única verdad y una única interpretación; deslizándonos, plenamente, hacia el lado opuesto. “Si nada es verdad, entonces, todo está permitido”, parafraseó un joven citando un conocido videojuego.

A partir de aquí, desarrollamos una dinámica de interpretación de imagen para hacer ver que, de no tener un rumbo, sería completamente inviable el proceder de cualquier disciplina. Es verdad que no hay una única verdad, pero eso no conduce a afirmar que todo es igualmente verdadero o falso. De esta manera, se proyectó ante los estudiantes el cuadro de Paul Klee “AngelusNovus” y, sin dar más detalles, se les pidió que realizaran una interpretación sobre el cuadro. Las instrucciones dadas generaron inquietud, el grupo no sabía qué hacer o cómo interpretarlo y, sin embargo, comenzaron a escribir sus pensamientos respecto a la obra exhibida.

⁹⁵El pasado viernes 12 de Abril del 2013; un grupo de estudiantes de la Universidad Tecnológica (UNITEC), campus Ciudad Azteca, irrumpió y se confrontó violentamente con estudiantes del plantel 19 del Colegio de Bachilleres, ocasionando que las autoridades policiales intervinieran para apaciguar la situación; sin embargo, el día Lunes 15 de Abril, otro gran grupo de estudiantes, provenientes del mismo plantel del Colegio de Bachilleres, se reunieron para responder a la violencia acontecida la fecha previa. El ambiente fue de completo desorden e intranquilidad, dentro y fuera del plantel y las movilizaciones de los estudiantes decantó en un nuevo altercado que culminó en una nueva riña por parte de los estudiantes de ambas instituciones.

Una vez completada su interpretación, se solicitó que algunos elementos compartieran sus ejercicios. “Es una cosa con forma de cabra o mezcla de diversos animales”, “me causa gracia o risa”, “me asusta”, “me recuerda a la llama –Ola k ace- del Facebook”, fueron algunos comentarios. Evidentemente, las interpretaciones estaban disparadas y no se sabía hacia donde caminar; por lo cual invitamos a la reflexión para que se percataran que para realizar una interpretación es necesario algún punto, un determinado principio, de cual cimentarse, pues era imposible (y hasta absurdo) ejercer un juicio de algo que no se conoce, así como dar la misma importancia a todo tipo de interpretaciones.

Hecho lo anterior, se invitó a que se formaran parejas para que discutieran las distintas interpretaciones, comparando sus pensamientos y tratando de extraer semejanzas o diferencias que pudieran dar mayor “razón” a los juicios ejercidos. Minutos después, comenzaron a dar sus respuestas. Algunos seguían pensando que la imagen representaba una especie de animal mítico, otros apuntaron hacia alguna divinidad, pero los ejercicios no dejaban de ser enunciados descriptivos que, aunque ya se miraban más sólidos –por el hecho de ser efectuados de manera crítica y conjunta por medio de ideas que rebasaban su subjetividad-, aún seguían presentando características que estaban lejos de concebirse como adecuados y consistentes. Sin algún determinado contexto, asidero o sin alguna dirección clara, en definitiva, no hay ningún camino que podamos seguir. Sin un punto del cual asirse, estamos perdidos, fue la conclusión de este ejercicio.

La clase continuó según lo estipulado, se dio el nombre de la obra, su historia con relación al filósofo Walter Benjamin, el resguardo de la obra por parte de Gerschom/Gerhard Scholem, el intercambio de expresiones (poemas y obra filosófica) entre ambos pensadores y, finalmente, se realizó la lectura de “la tesis IX sobre el concepto de la historia” de Walter Benjamin, con lo cual, una vez finalizada, se realizó un diálogo sobre cómo se vinculaban imagen y texto con el contexto histórico del siglo XX; esclareciendo la comprensión de cómo tales acontecimientos propiciaron el afianzamiento de los existencialismos, la posmodernidad y la teoría crítica; una crítica a la modernidad. Cumpliendo con esto, consideramos, nuestras dos expectativas: 1) la introducción y comprensión del contexto en el que se da la crisis de los valores y la existencia, así como el poder sospechar que hay mecanismos internos y ocultos que posibilitan la aparición y movimiento de ciertas expresiones: un ejercicio de sospecha y comprensión; Y 2) un ejercicio que hiciera patente la necesidad del contexto para efectuar juicios, ideas y planteamientos respecto de cualquier fenómeno, haciendo evidente que si bien no existe una única verdad, tampoco toda interpretación es válida, por lo que debemos sospechar tanto de las ideas preconcebidas, como de los juicios irreflexivos y espontáneos, buscando ese punto fijo, esa dirección, que nos conduzca en el interrogar; Un ejercicio de sospecha y deconstrucción, para fijar el rumbo.

Finalmente realizamos un plenario en donde se hicieron las conclusiones de la clase, y se les solicitó un ejercicio análogo al de la interpretación de la imagen, pero ahora referido a la lectura n.5, de Julio Cortázar. Después de dar las indicaciones, se cerró la sesión.

Grupo B:

El inicio de la sesión no tuvo mayores contratiempos, entre música folclórica mexicana y una ceremonia institucional encaminada a reconocer a los alumnos de mayor rendimiento del plantel, comenzaron las actividades.

En primera instancia, según lo apuntado por la planeación, se hizo la recuperación de la sesión previa y de algunos contenidos del Bloque temático n.1 del programa, con lo que inició una introducción de clase conferencia de 20 minutos en los que se habló de cómo los fenómenos y acontecimientos primigenios de la Modernidad (Era de la razón, Ilustración y Revolución Industrial) permitieron al hombre encaminarse, merced al uso apodíctico e “infinito” de la razón y a una aplicación desmesurada del conocimiento, hacia un estado en el que el Progreso era el principal móvil de la humanidad. Un progreso representado por la consecución de verdades únicas, perfectas y universales, configurables y aplicables a toda esfera de conocimiento y a cualquier objeto de la naturaleza, sin un límite que la detuviera. A su vez, abordamos algunas nociones, ya miradas por los estudiantes, para poder situar nuestra crítica en el contexto de la primera mitad del siglo XX, fecha en la que surgen con mayor fuerza las filosofías de la inmanencia y los existencialismos.

Tras ahondar en estas consideraciones, nos subsumimos en la caída de los valores univocistas generada a partir de las dos grandes guerras, en donde, pensando que se había alcanzado un grado sumo de civilidad, explotó la mayor barbarie que ha conocido el hombre; enfatizando y concentrándonos en estudiar y criticar el destino al que nos conducimos por seguir ciegamente la razón ilustrada. Así, las ideas fueron orientándose hacia la pérdida de sentido y el equivocismo, pues si no había Una Verdad, entonces tal vez no la hubiera. Navegando entre el univocismo y el equivocismo, se planteó una posibilidad en donde el ser humano, mediante el diálogo y la interacción de distintas culturas y enfoques, tuviese la posibilidad de construir una verdad, finita, imperfecta y contingente, propia de las características humanas y capaz de generar un código de valores y virtudes que nos permitiesen integrar una verdad que nos “oriente” como género. Para cimentar ambas ideas, se aplicó la dinámica de interpretación de imagen que describimos en nuestra planeación.

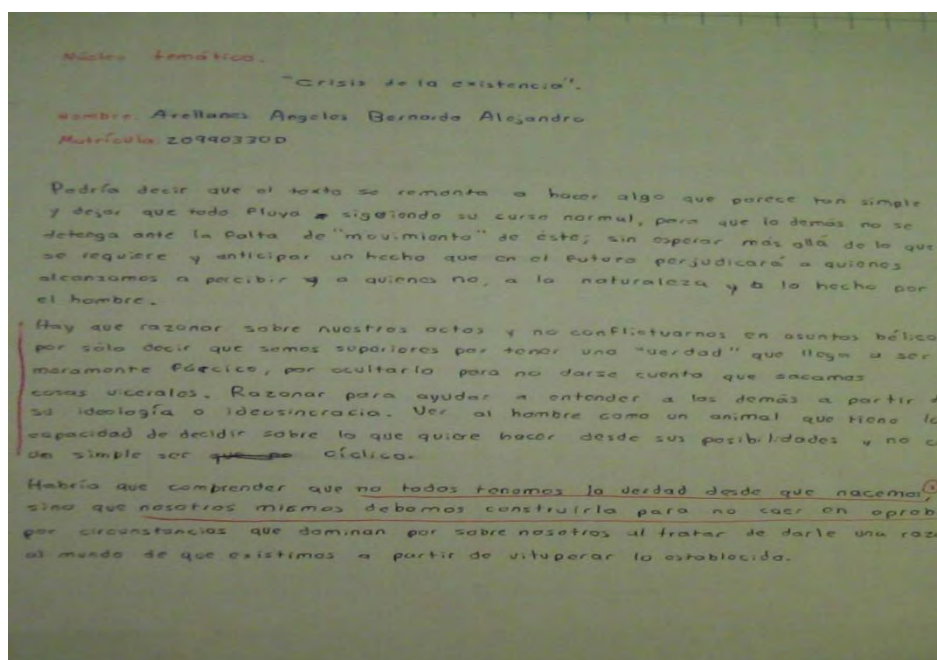
A partir de aquí se les dictaron las instrucciones de la actividad y se proyectó la imagen “AngelusNovus”, pintura de Paul Klee. Sin mencionar datos ni de la obra, ni de su contexto, se pidió que efectuaran una interpretación en solitario acerca de cómo la veían,

qué pensamientos les inspiraba y qué sentimientos les producía. Finiquitada dicha actividad, hicimos un diálogo plenario acerca de lo que escribieron, percatándonos de que, en efecto, sin un punto de donde asirnos, cualquier interpretación era posible y, por ende, era imposible aproximarnos a decir algo adecuado acerca de la imagen; tras lo cual, se pidió que realizaran nuevamente la actividad, pero ahora en parejas, tomando en cuenta la palabra de sus compañeros y el plenario anterior. Posterior a un tiempo suficiente para la actividad, se les solicitó su participación para pensar a qué conclusiones habían llegado y, aunque ya pudimos escuchar interpretaciones más sólidas y consistentes, aún quedaba la sensación de no estar interpretando de modo correcto la imagen.

Durante los últimos minutos de la sesión, explicamos el origen de la obra, su relación con el filósofo Walter Benjamin y con la “tesis XI de, Sobre el concepto de la Historia”, la cual, finalmente, fue leída.

Tras esto, enunciarnos la doble finalidad de nuestra actividad⁹⁶ y concluimos la sesión una vez que dejamos en claro la tarea que teníamos que realizar en casa, a partir de la lectura n.5; actividad que se encuentra explicitada en la planeación didáctica de la tercera sesión.

Evidencias de ejercicio de evaluación de la tercera sesión (Reflexiones en torno a la lectura *Instrucciones para dar cuerda a un reloj*, de Julio Cortázar):



⁹⁶ Véase el informe de la Tercera sesión con el grupo A.

1) 10 de octubre 2013

Francisco Rojas de Sica Fabiola
matricula: 20990612E

Crisis de la existencia
Núcleo temático 2

En la lectura hay frases que nos hacen pensar en el miedo a no realizar las cosas, pues el tiempo pasa y se va, todo ser humano tiene o ha llegado a sentir la angustia de la muerte pues es algo que no sabes cuando va a llegar, por eso hay que aprovechar de cada instante y minuto que pasa, cada cosa tiene su tiempo y su por qué de las cosas.

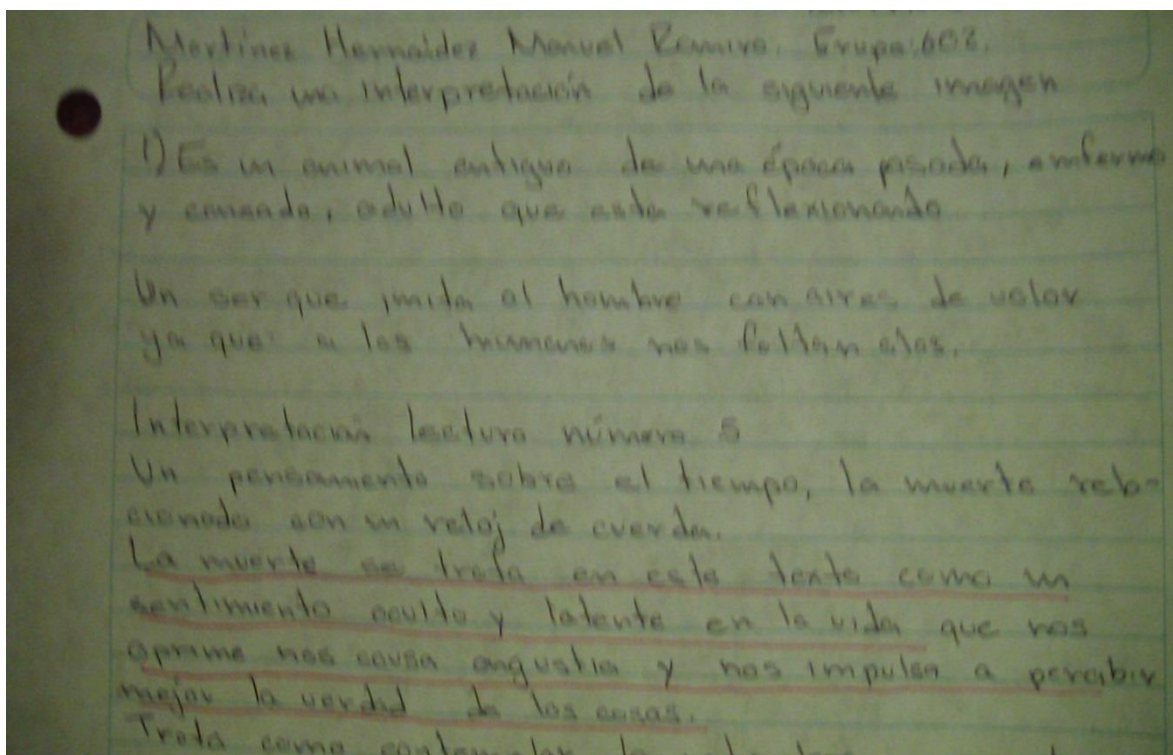
Saltinas Muñoz Yelit Adriana
Matricula 210271529

Crisis de la existencia

Por lo que entendi lo que nos trata de decir la lectura es que hay que aprovechar el tiempo y las cosas que se nos presentan porque el tiempo transcurre y se va.

Otra cosa de la cual nos habla es de que hay que ver hacia adelante a muchas cosas se van quedando atrás, así que no tenemos que tener miedo al mañana, mejor hay que disfrutar cada momento, muchas tienen temor a la muerte y se relaciona con la angustia ya que todos tenemos que morir algún día.

También nos dice que no hay que darle tanto importancia a la muerte ya que hay cosas más allá de ella, mejor hay que aprovechar.



Cuarta sesión

Grupo A:

La presente clase marchó sin contratiempos; los alumnos se presentaron paulatinamente en el salón, recuperando el número de alumnos de la primera sesión, pues los problemas ajenos a la institución fueron solventados.

Una vez que todos estuvimos ubicados en nuestro sitio, se inició recuperando algunas consideraciones generales sobre la angustia ante la muerte, haciendo hincapié en su capacidad de merodear la existencia y, sin embargo, raras veces acontecer; por lo que empezamos preguntándonos el por qué es así.

Se abordó una terna de factores (filosofía idealista, religiones dualistas y neoliberalismo) como elementos que posibilitan el enmascaramiento del sentimiento existencial de la angustia ante la muerte, mediante una determinación inauténtica o absolutizante del ser humano; esto último, sólo se trabajó como una llana introducción, pues el paso siguiente fue formar media docena de equipos para la dinámica "Tres teorías sobre la angustia diferentes".

Una vez dadas las instrucciones de la dinámica, los grupos comenzaron a organizarse y, tras diez minutos, presentaron sus reflexiones mediante una exposición tradicional. Después de realizar la actividad, en un ambiente respetuoso, se llevó a cabo un plenario en

donde se recapituló y profundizó en las implicaciones existenciales de los tres efectos, así como enunciar las conclusiones del primer tema del segundo bloque, poniendo el acento en la indeterminación inauténtica del neoliberalismo, introduciendo el concepto de alienación.

Antes de terminar la sesión indicamos el producto a entregar para la siguiente clase.

Grupo B:

Iniciamos la clase mediante una muy breve introducción acerca de los elementos a estudiar, presentándolos como mecanismos capaces de ocultar la angustia ante la muerte y funcionar como ideas preconcebidas que determinan el sentido de la pregunta que interroga por la muerte y la existencia, desde la filosofía. Terminada la breve introducción, procedimos a dar las instrucciones de la técnica didáctica que desempeñaríamos “Tres teorías sobre la angustia diferentes” y dimos un tiempo considerable para que organizaran sus presentaciones, según haya correspondido a cada equipo.

El tiempo de preparación transcurrió y los equipos fueron participando uno por uno, en un ambiente de respeto y atención para los compañeros que se encontraban al frente; y con la sorpresa de que dejaron de lado la exposición tradicional para dar a expresar las ideas de los textos mediante socio-dramas improvisados, dibujos realizados durante la sesión y la presentación de algunos cuadros sinópticos o mapas conceptuales, aunque tampoco faltó el equipo que se limitó a exponer las ideas centrales del texto mediante la clase conferencia.

Después de la presentación de cada equipo, dimos un breve espacio de tiempo para que los demás jóvenes intervinieran o presentaran sus dudas, pero, en definitiva, el tiempo que se destinó a dialogar fue breve, ello debido a la poca participación de los chicos.

Una vez culminada la participación de los seis equipos formados, hicimos una exposición tradicional de 10 minutos en donde se resumían las conclusiones del primer tema de la segunda unidad, pidiendo la intervención de los jóvenes en caso de que guardasen alguna duda. Hecho esto, se dejó realizar la tarea para evaluar y se dio por terminada la sesión.

Evidencias de la Cuarta Sesión:

¿Cuál es el mecanismo mostrado que sirve para ocultar o negar la angustia?

La angustia no se puede ocultar ni negar ya que esta presente en nuestras vidas desde que nacemos. Pero podemos dejar de tomarle mucha importancia como nos dice la filosofía que niega la angustia. Bien

Trata de introducir el pensamiento del todo, ya que el todo no puede morir y en el todo nada morirá. (Agregarcita)

Demstrar despreocupación por lo que pueda pasar y dejar de aterrorizarse ante la muerte.

¿Puede ejemplificar como y por que se da este proceso en nuestra vida diaria?

Simplemente vemos a la muerte como algo malo, como un castigo y como algo que no tiene la verdad absoluta sobre lo que pasa después de dejar este mundo terrenal, por que las diversas versiones que se tiene acerca de lo que no sabemos en realidad, confunden mas a la humanidad.

Por que en algún momento la mayoría de la gente pasa por esa angustia que se tiene hacia la muerte, ya que se tiene ese gran temor de no saber a donde iremos una vez que morimos.

Grupo A:

De nueva cuenta, el grupo asistió en su totalidad. Una vez dadas las condiciones para el inicio de la clase, comenzamos preguntando ¿qué entienden por alienación? Con la finalidad de obtener los saberes previos o las ideas preconcebidas respecto a tal concepto. Lo primero en ser comentado fue: “alienar es enajenar”, por lo que nuevamente se preguntó: ¿y qué es enajenar? Aquí las respuestas ya fueron más variadas: “algo que no conocemos”, “algo que no nos pertenece”, “algo que no nos dice nada” y “algo que no tiene nada que ver con nosotros, que nos es externo”.

Tras evaluar y discutir dichas respuestas, nos aproximamos al concepto de alienación, ya de manera formal y crítica, y lo relacionamos con la ideología neoliberal para obtener el concepto de: alienación neoliberal.

Una vez hecho esto, presentamos la sesión mediante el diaporama desarrollado –incluido en el CD anexo al presente trabajo–, precisando qué es la alienación, sus características, cómo se presenta y de qué manera afecta a los actores del movimiento alienante; todas las precisiones fueron acompañadas de diversos fragmentos publicitarios (anuncios comerciales), programas de televisión y videoclips musicales que muestren la problemática en cuestión -todos estos materiales quedan a juicio del docente y no los hemos agregado en el presente trabajo-.

La sesión transcurrió sin el mayor inconveniente, pero con mucha atención por parte de los alumnos al abordar y discutir cada uno de los videos presentados.

Tras finalizar la sesión, pensamos de qué manera el neoliberalismo se ha configurado como una ideología alienante y cuya meta es reproducir el sistema, propagándose a través de una serie de aparatos ideológicos que envuelven la multiplicidad de esferas de la vida cotidiana (mass-media, escuela, educación familiar) y que sirven para “vender” ilusionarios y fantasmagorías que, inhibiendo la libre reflexión individual y la construcción subjetiva de la persona (filosofía), determinan inauténticamente la existencia humana. Por último, se reflexionó acerca de cómo es posible que, gracias al sentimiento radical de la angustia ante la muerte, salgamos, por momentos, de este estado para contribuir a determinarnos auténticamente –de cara a la muerte- en la existencia.

Previo a dar por terminada la presente sesión, dimos las instrucciones para el próximo trabajo en casa.

Grupo B:

Comenzamos interrogando por el sentido de la palabra alienación, a lo que en tono de broma se respondió, “seguro tiene que ver con los alienígenas” y, pese a que se dejaron escuchar algunas risas, tuvimos que dar la razón a dicha participación.

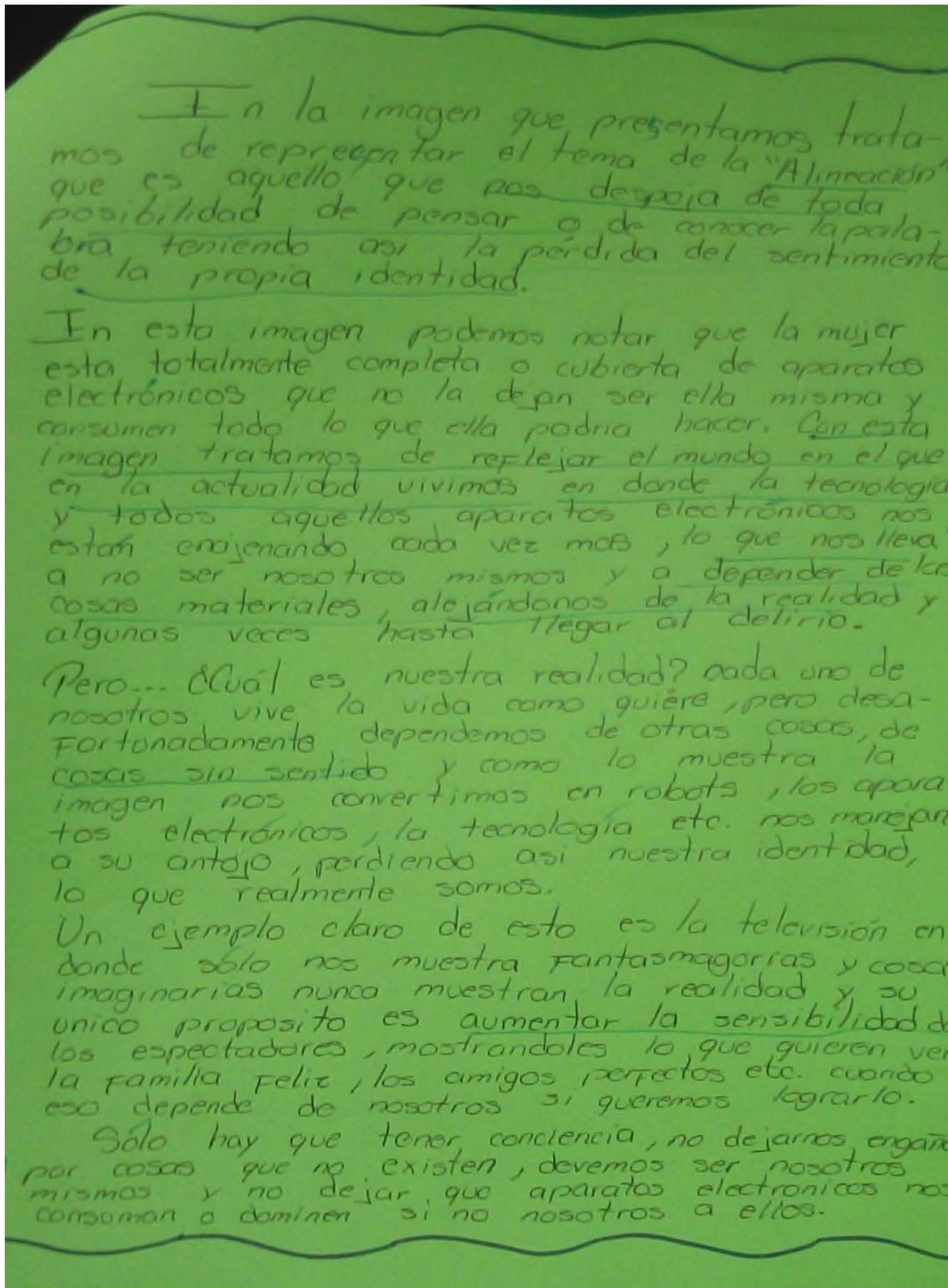
“Un alienígena es algo que proviene del espacio, un extra-terrestre, algo que no pertenece a este lugar; alienar, entonces, tiene que ver con algo externo”. Siguiendo las diapositivas, y la definición de la Real Academia Española, comenzamos a comprender cómo es que la alienación tiene una relación sinonímica con el enajenar, conservando el significado de la palabra inicial: “enajenar es algo que nos es ajeno, que no nos pertenece, que proviene de fuera” y, tras estas breves y poco articuladas participaciones sobre el tema a trabajar, comenzamos la presentación del diaporama presentado.

El resto de la sesión corrió a cargo de nosotros, alentando al grupo para intervenir en las reflexiones, las cuales siguieron la misma directriz que tuvo la dinámica trabajada en el aula anterior.

Una vez terminada la exposición, se hizo la reflexión final sobre la alienación en el sistema político y económico neoliberal, así como profundizar acerca del modo en el que se reproduce el sistema a partir de la utilización de los diversos aparatos ideológicos (alienantes) del estado.

Poco después de terminar el plenario, se dieron las indicaciones para realizar la próxima tarea en el hogar, instrucciones que, una vez entendidas, dieron por finalizada la sesión.

Evidencias de la Quinta Sesión:





Grupo A:

Para ésta última sesión se tuvo contemplada una clase conferencia introductoria que resumiera los elementos mirados a través de las sesiones previas; pero antes de ello, se agradeció a los jóvenes su participación y esfuerzo, así como el que hubiesen entregado la totalidad de las evidencias sin demora alguna; tras ello, como era de esperarse, iniciamos con la clase en una modalidad clase conferencia.

Recuperamos lo dicho acerca de cómo había que entender la angustia, enfocándonos únicamente a ese sentimiento radical, de corte existencial, que nada tiene que ver con otro tipo de trastornos que pueden ser catalogados como psicopatológicos; recordamos sus características y la manera en la que se distinguían de otros sentimientos como la preocupación, el miedo o el temor; también se precisó que este sentimiento únicamente podía ser generado a partir de la Nada que presentifica la imposibilidad más esencial del ser humano: la muerte.

Después de esto, abordamos el contexto a partir del cual se originó este tipo de pensamiento filosófico llamado: existencialista, así como las implicaciones y efectos que tuvo en el devenir histórico a partir de la crisis de los valores y paradigmas univocistas suscitados con mayor vigor a partir de las dos grandes guerras.

Una vez ubicados en los conceptos esenciales y en el contexto específico, continuamos con la recuperación de la posibilidad dialéctica de la angustia: Angustia, siguiendo a Paul-Laurent Assoun⁹⁷, tiene raíces, al menos en el francés, del vocablo “angoisse”, término para catalogar a un determinado tipo de violencia que se ejerce sobre el sujeto. Limitándonos a este planteamiento, como también lo señala Paul-Laurent, el sujeto pretenderá evadirla para no encontrarse con ese “huésped indeseable”, y que, sin embargo, sin saber cómo ni cuándo, aparece por momentos, pues la angustia merodea nuestra existencia.

Ahora bien, la angustia presentada de esta manera aparece como una negatividad, un elemento que debemos evadir para mantenernos en una determinada tranquilidad; pero, según las sesiones, se preguntó: ¿debemos limitarnos a este planteamiento? La respuesta del grupo fue variada, algunos se anticipaban diciendo que no, otros permanecían en silencio, como previendo la respuesta, pues durante las sesiones fue muy notoria la postura del docente en la que sostenía que la angustia, así como es una violencia capaz de someter al ser humano –determinando inauténticamente su existencia, con la finalidad de evadirla-, puede fungir como una violencia capaz de ser asimilada para dirigirla hacia los

⁹⁷Cf. Assoun, Paul-Laurent: *Lecciones psicoanalíticas sobre la angustia*, Editorial Nueva Visión, p.90.

constructos –prejuicios- que nos determinan inauténticamente. Así, pues, recuperamos la importancia de la angustia como una posibilidad de la filosofía para iniciar el proceso del filosofar a partir de la pregunta por la propia existencia, una posibilidad que, deconstruyendo los paradigmas absolutizadores o atemporales, se posan de lado la contingencia y corporalidad, del contexto y la alteridad, y contribuyen al andar de una filosofía de la inmanencia; aunque, también se precisó, no es así en todos los casos, pues también podemos tender hacia los nihilismos o relativismos absolutos.

Finalmente, abordamos el cómo es posible la angustia genere tras las preguntas: ¿quién soy? ¿Qué soy? Permitiendo el ejercicio filosófico del ser humano, buscando respuestas a partir de la propia existencia y desmantelando los constructos negadores u ocultadores de la angustia y del auto-examen filosófico, haciendo hincapié en el paradigma neoliberal y su pretensión a-conflictiva de la alienación.

Tras entrever el resumen y enunciar las conclusiones de las sesiones, pusimos dos ejemplos de cómo esto se puede deslizar a crear un nuevo perfil de ser humano con un nuevo paradigma ético, no deontológico, pero si existencial, no perfecto ni univocista, pero si imperfecto-contingente, pero humano. Un modelo que, tomando en cuenta a la propia palabra y a nuestras acciones reflejadas en alteridad y el contexto específico, no obtenga una respuesta única a los problemas, sino que logre dar cuenta de múltiples perspectivas que serán elegidas con base en la escucha del otro, la rigurosidad, reflexión y argumentación, demostrando que aunque no hay una única verdad, tampoco está permitido todo; y que, independientemente de lo queelijamos, toda acción que tomemos, toda manera en la que nos determinemos, generará un efecto que debemos afrontar con responsabilidad. Todo ello derivado de cómo trabajamos con la angustia. El tiempo invertido osciló entre los veinticinco y treinta minutos.

El resto de la clase transcurrió mediante una dinámica de lectura grupal, a partir de los textos número 9 y 10 de nuestra planeación. Al finalizar el trabajo, se realizó un plenario para determinar, a partir de ellos, la conclusión general de los textos y del curso.

Por último, se les preguntó cómo se sintieron durante las prácticas y qué fue lo que aprendieron de ellas; una vez que algunos compañeros participaron, se agradeció nuevamente su participación, se designó la última tarea y se recogieron las evidencias de la clase anterior. En un ambiente agradable, los chicos agradecieron y se despidieron con festividad. La clase demoró aproximadamente 20 minutos más, lo cual fue posible debido a que el horario de los jóvenes lo permitió.

Grupo B:

Puede decirse que la presente sesión fue desenvuelta desde un ambiente completamente distinto al que habíamos venido construyendo. Debido a las exigencias de las diversas asignaturas de nuestro programa de maestría, se tuvo necesidad de realizar una videograbación de la clase para evaluar el desempeño del docente y el espacio educativo formado a través de las sesiones, por esta razón, solicitamos a la institución el permiso correspondiente para realizar el video. Muy cordialmente, las autoridades accedieron a lo necesitado y, además, pusieron a nuestra disposición equipo y personal para lograr la grabación.

Una vez instalados los jóvenes en el aula de clase, arribó el personal encargado de la grabación, pero antes de iniciar la clase nos pidió algunos minutos para comentar las indicaciones a los alumnos. Se les pidió que guardaran silencio y compostura, que no tuvieran a su alcance ningún objeto que no fuera parte de la asignatura, que anticiparan el material con el que trabajaríamos –en caso de hacerlo-, también se apuntaló que no dejaran de poner atención al profesor, que sólo participaran cuando se les pidiera y que se abstengan de realizar preguntas, comentarios y, en general, todo tipo de participación si no estaban seguros de que estaba completamente vinculado con el contenido de la clase. Se advirtió, a su vez, que la grabación se concentraría en la figura del profesor, pero que ellos figurarían en el video en caso de que me refiriera a uno de ellos; por último, acotó que la duración del video no superaría los treinta minutos. Estas indicaciones tuvieron alto impacto en el grupo, entendiendo por “grupo” no sólo a los estudiantes, sino también a nosotros.

Por un lado, la cara de los estudiantes podía leerse como de cierto tedio y costumbre, quizá referido a algunos comentarios (posteriores a la clase), en donde se hizo expreso que ese tipo de sesiones eran comunes en el plantel, habiendo casos en los que se ensayaba una o dos veces la sesión a grabar, al menos con dos días de anticipación; una transición del espacio áulico a una dramatización orientada a obtener un producto que demostrara las habilidades del docente y su control sobre el grupo.

Por el otro lado, nosotros experimentamos una sensación de molestia y enojo, pues las implicaciones de lo referido por el camarógrafo se confrontaban no sólo directamente con el espacio y ambiente educativo generado a través de las sesiones, sino que irrumpía con los principios fundamentales de nuestra metodología, expuestos en los primeros tres capítulos del presente trabajo; también se interfirió con la dinámica de la clase, pues pese a que ésta estaba planeada para realizar una clase-conferencia tradicional que cerrara el curso, no se limitaba a la palabra del profesor, sino que incitaba a los alumnos a tomar parte de la palabra para configurar el diálogo, pero sin la medrosidad devenida del pensar que lo que se dirá no tiene relevancia.

La suma de experiencias creó un ambiente peculiar del que nos costó un poco de esfuerzo salir, el saber la presencia de la cámara y algunas llamadas de atención por parte del camarógrafo hicieron lento el recuperar el ambiente construido con anterioridad, pero paulatinamente se consiguió.

En lo relativo al contenido, la clase fue idéntica al informado con el Grupo control A, pues la pretensión de la clase se mantuvo intacta y los contenidos debían ser resumidos, retroalimentados y concluidos. Una vez terminada la exposición y, por ende, la grabación, el camarógrafo se retiró, con lo que tuvimos unos minutos para comentar los sentimientos del grupo respecto a las sesiones, los aprendizajes que consideraron haber obtenido y, a su vez, las experiencias que tuvimos respecto a la dinámica videograbada.

Al final de todo, se solicitó a los estudiantes la última de las tareas y se les agradeció su participación y ayuda. Las reacciones fueron muy variadas, pero se sentía emoción, gusto, disfrute y deseo, además de agradecimiento, respecto a las clases impartidas, dando la sensación de haber estado involucrados en un encuentro de existencias.

MZT

Cuestionario. Crisis de la existencia en la
Unidad II Ontología de la existencia.

1: El ser humano ante la muerte, se muestra angustiado ante algo que no sabe que es, pero ya la espera. Al ser humano lo definiría la angustia, porque vive todo el tiempo con aquel sentimiento inexplicable e incierto, la preocupación en exceso por la posibilidad. ✓

2: Quizá la filosofía no tenga un fin último, ya que muchas preguntas quedan sin respuesta. Peró estudiarla nos enseña a cuestionarnos y dar una respuesta, además de saber lo que los grandes pensadores se cuestionaban. También nos sirve para cuestionarnos sobre nosotros mismos, nuestra existencia, el sentido de la misma, hasta de la muerte propia. La filosofía es el amor por la Sabiduría!

3: Después de estas 6 sesiones mi forma de concebir a la filosofía cambió, ya que para mí era algo aborrido y sin sentido, pero me ayudó a cuestionarme por ejemplo, sobre la angustia que sentía ante la muerte y ante algo inesperado; ahora puedo y tengo la inquietud de responder a cada pregunta que se cruce por

⁹⁸Otras evidencias pueden ser confrontadas en la sección de Anexos de la presente tesis.

4. Para mí la crisis de la existencia se da cuando en algún momento de nuestra vida empezamos a cuestionarnos sobre la existencia y no encontramos sentido alguno a la vida, es aquel momento donde nos damos cuenta que tenemos un gran vacío interior y no tenemos idea de cómo llenarla, empezamos a pensar que la vida no tiene valor e imaginamos nuestra inexistencia. ✓

5. Si, ya que en estas sesiones ^{Lpd. Se queda, permanece, uno en este vacío? ¿Cómo se siente el?} mi inquietud sobre filosofar y entender aumentó, pienso que los temas y las explicaciones del docente fue muy interactiva y fácil de comprender. La sesión 5 para mí fue muy motivadora porque explicamos en equipo algunas lecturas que tuvimos que analizar y dar la mejor explicación posible.

6. Si, en mi caso, pienso que después de introducirnos al tema logramos experimentar esa sensación de angustia y comprenderla al preguntarnos el por qué sentimos esto.

Cuestionario de evaluación docente, grupal e Individual: Crisis de la existencia, unidad II
Ontología de la existencia.

1) Yo le daría un 9 por estar muy poco tiempo con el grupo, nos hubiera gustado más clases con el docente; en cuanto a su desempeño un 10 porque nos motivó al estudio de la filosofía, a Gestionarnos y darle respuesta a esas preguntas.

2) Su actitud fue paciente, ya que somos un grupo complicado y el puso todo de su parte para trabajar con el 602. Gracias por compartir sus conocimientos con nosotros!

3) Lo que cambiaría es... Me hubiera gustado tener más clases con sus conocimientos.

4) La manera en como nos explicaba cada tema, los ejemplos que nos daba.

5) Pienso que si se cumplieron los propósitos planteados la primera sesión porque aprendimos los temas seleccionados.

6) Creo que si tiene relevancia para nuestra vida, por los cuestionamientos que suelen pasar por nuestra mente y quedarse. antes de esto no encontraba el sentido de la filosofía.

7) Si, lo tomaría como un hobby: ya que mi carrera no va tanto con la filosofía, aunque sería algo bueno tomarla para algunas cuestiones gastronómicas.

8) El grupo, a pesar de su poco interés se comprometió con el profesor y se logró un buen trabajo.

9) Mi disposición siempre fue al 100%. al igual que mi actitud colaborativa y siempre participativa.

10) Bueno, pienso que debí estudiar más los temas.

Gracias por compartir sus conocimientos con el grupo 602.

Éxito

Capítulo VI: Resultados de la instrumentalización didáctica

Observaciones Generales de la Práctica Docente: los logros obtenidos desde la Didáctica

En términos generales, la intervención didáctica que llevamos a cabo arrojó una serie de información, datos, participaciones, comentarios y experiencias que han resultado sumamente interesantes, pues las dinámicas realizadas, la actitud del docente y de los jóvenes, la colaboración del grupo, el escuchar sus dudas, inquietudes, sentimientos y palabras se consolidó y materializó en una serie de lazos afectivos y cambios de paradigma, no sólo con respecto a la disciplina y sus *objetos de conocimiento*, sino también respecto al docente, respecto al grupo y, lo más importante, respecto a sí mismos.

De esta manera, seguir los lineamientos y principios que orientaron la instrumentalización didáctica de la *Metodología Existencial* obtuvo los siguientes logros:

- En primera instancia, los estudiantes y el docente mostraron un grado de compromiso y responsabilidad que superó las expectativas de todos dentro del aula. Se entregaron la totalidad de tareas, las cuales reflejaron no sólo el avance en el conocimiento obtenido respecto a la tradición filosófica, sino que daba cuenta de la producción de las habilidades filosóficas que marca el programa y, más importante aún, una integración grupal devenida del fomento actitudinal en los jóvenes; mostrándose y desenvolviéndose, a través de las sesiones, con respeto, interés y responsabilidad a lo largo de las sesiones.

- En segundo lugar, es menester señalar que el tomar en cuenta su papel activo colaboró a que se sintieran partícipes del trabajo que estábamos desarrollando y que, de acuerdo a las características de nuestra propia disciplina (la filosofía) dejaran de sentirse ajena a ella; muchos de ellos expresaron: no es sólo que estudiemos filosofía, sino que filosofamos.
- El inmiscuirlos en la filosofía como filosofar, trajo consigo un cambio radical respecto a la disciplina; la filosofía ya no era sólo una asignatura más que debían cursar, sino que, en tanto que era producto de sus problemas, de sus palabras y de la construcción grupal realizada, la filosofía se les mostró como algo agradable, gozoso, divertido y como algo que sí tenía que ver con nuestra vida cotidiana. Se trascendió de lo abstracto a lo concreto, de lo concreto a lo abstracto y, aunque simplificada en ocasiones, no se perdió el rigor argumentativo, racional y reflexivo que debe estar presente en nuestra disciplina, esto es: si bien la filosofía y el filosofar fueron algo gozoso, no por ello perdió su rigor y sistematicidad.
- El revalorar los rasgos anteriores, permitió que los estudiantes adoptaran una visión crítica y racional respecto a su entorno, a la crisis de la existencia y al modo de producción neoliberal, consiguiendo que se cumplan con los propósitos estipulados en el programa de la asignatura.
- A su vez, pudimos reflexionar en torno a las diversas posturas éticas y, aunque esto fue hecho con rapidez por la ausencia de tiempo, pudieron reconocer las diversas formas para evaluar éticamente nuestras acciones, así como el reconocer que cada una de las decisiones que tomemos trae consigo una serie de efectos que debemos

asumir con responsabilidad; lo cual también posibilitó que reflexionaran en torno a su proceso de formación humana.

- Respecto a los aspectos formales de nuestra intervención docente, no hay mucho que agregar, pues ya aparece en extenso a lo largo del informe de actividades; sin embargo, es viable concluir que, además de cumplir con los propósitos dispuestos en el programa de estudio y en nuestra propuesta didáctica, se favoreció el aprendizaje con las didácticas seleccionadas, los recursos electos, el tono de voz y la disposición espacial del aula, como se puede corroborar en la gráfica del cuestionario “Opinión de los alumnos del Bachillerato”⁹⁹ que reúne la calificación cuantitativa y tecnocrática de los estudiantes con respecto a la labor del docente, además del ejercicio propio respecto al profesor “experto”, titular del grupo, que nos acompañó a través de las sesiones: la Licenciada Teresita García González, docente del plantel y de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, U.N.A.M.

⁹⁹Las preguntas que orientan la presente gráfica pueden encontrarse al final del capítulo 4to, en el apartado correspondiente a los medios y recursos utilizados para la intervención docente

Opinión del Profesor Experto

Fecha: 30-04-13 Número de sesión: _____

Profesor practicante: Alejandro Magaña Revelo

Tema: Ontología de la existencia

Profesor experto: Teresito García González

Al inicio	Sí	±	No
1. ¿Motivó a los estudiantes al inicio de la práctica?	✓		
2. ¿Estableció los propósitos de la sesión considerada?	✓		
3. ¿El profesor tomó en cuenta las expectativas de los alumnos?	✓		
4. ¿Presentó la forma cómo se desarrollaría la sesión?	✓		
5. ¿El profesor consideró como participarían los estudiantes?	✓		
6. ¿Relacionó el tema presentado con conocimientos previos de los alumnos?	✓		

Durante el desarrollo, el profesor

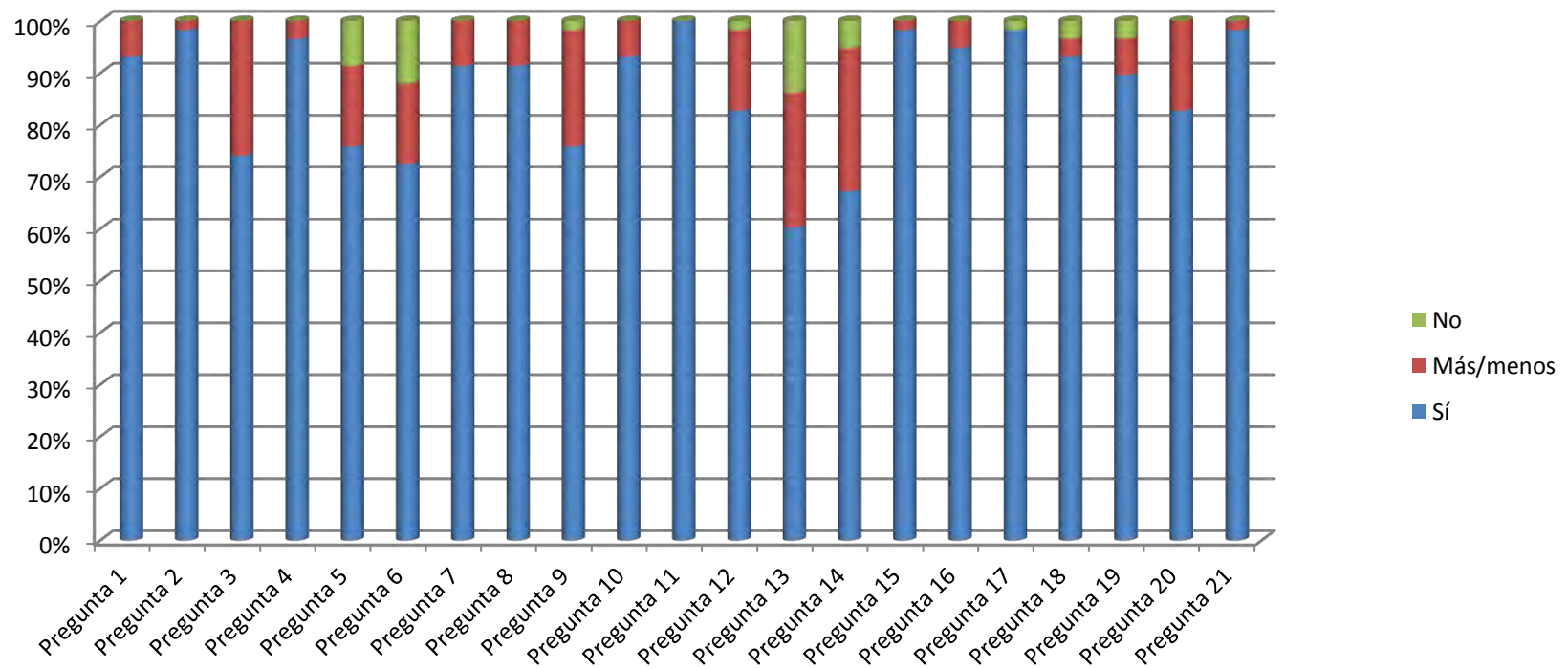
7. ¿Se expresó con claridad?	✓		
8. El manejo de voz, ¿favoreció que los alumnos estuvieran atentos?	✓		
9. ¿El discurso se apoyó con el lenguaje corporal para favorecer la comunicación?	✓		
10. ¿La velocidad de la clase fue de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos?	✓		
11. ¿Acudió al lugar de los alumnos para ayudarlos personalmente?	✓		
12. ¿Ofreció ayuda <i>ajustada</i> para que los alumnos construyeran al aprendizaje?	✓		
13. ¿Usó conceptos que los alumnos pudieran comprender?	✓		
14. ¿Ejemplificó los conceptos importantes?	✓		
15. ¿Favoreció el aprendizaje mediante preguntas a los estudiantes?	✓		
16. ¿Los alumnos hicieron preguntas al profesor?	✓		
17. ¿Resolvió de manera adecuada las dudas de los alumnos?	✓		
18. ¿Domina los contenidos?	✓		
19. ¿Presentó los contenidos de manera congruente?	✓		
20. Los métodos (Trabajo grupal e individual), ¿fueron adecuados y pertinentes?			
21. ¿Utilizó material didáctico favorable al aprendizaje?	✓		
22. ¿Resolvió adecuadamente imprevistos durante la PD?	✓		
23. ¿Empleó durante la sesión una evaluación formativa?	✓		
24. ¿Favoreció una interacción de respeto y tolerancia?	✓		

Al final

25. ¿Hizo un resumen o conclusión del tema?	✓		
26. ¿Mantuvo el interés de los estudiantes durante el desarrollo de la PD?	✓		
27. ¿Manejó adecuadamente situaciones disciplinarias?	✓		
28. Cumplió con los objetivos, métodos y formas de evaluar?	✓		

¿Qué sugiere para que el profesor practicante mejore su práctica docente?

Resultado estadístico tras la aplicación del cuestionario: "Opinión de los alumnos de Bachillerato." (Formato PD-MADEMS-2013), sobre un total de 58 muestras.



Finalmente, es necesario aclarar que nuestra rúbrica de evaluación es la propuesta por el programa de la asignatura *Filosofía IV, Problemas filosóficos contemporáneos*¹⁰⁰ del Colegio de Bachilleres, pues aunque es evidente que cada profesor tiene completa libertad de elegir y crear estos materiales, el nuevo modelo académico del colegio establece a los profesores los lineamientos, propósitos y rúbricas con los cuales debe calificar el desempeño de los estudiantes; ello basado desde el modelo por competencias establecido a partir de la RIEMS.

De esta manera, cerramos con lo relativo al informe académico y su reflexión didáctica, consolidando los pasos, técnicas, efectos, roles, productos, logros y actitudes de los alumnos y del docente, aunando la evaluación cuantitativa del docente desde el considerar de los alumnos y del profesor “experto”.

Ahora, continuaremos con una reflexión desde la filosofía de la educación con la intención de demostrar y justificar el por qué nuestras sesiones pueden ser consolidadas como filosóficas; a partir de encontrar ciertos pasos y elementos (indicadores) que no pueden estar ausentes si lo que se quiere es filosofar, con el grupo, dentro del aula y, además, que sea capaz de cimentar con mayor vigor cómo es que los principios de la *Metodología Existencial* generan el aprendizaje de la filosofía como filosofar con los estudiantes. Haremos, pues, una reflexión que se pose más allá de la didáctica, ello a partir de todos los elementos obtenidos en clase.

¹⁰⁰Véase N. 23.

***Consideraciones finales de la Metodología Existencial en la ejemplificación
de la intervención docente dentro del Colegio de Bachilleres; una
aproximación desde la filosofía de la educación***

Una Existencia

A través de las diversas sesiones que impartimos en el Colegio de Bachilleres, según los lineamientos y características descritas a lo largo de esta *Metodología*, pudimos observar algunos fenómenos y procesos desarrollados por el grupo dentro del aula, la particularidad de señalar y ahondar en estos procesos radica en que, consideramos, podemos obtener de ellos una serie de elementos que deben estar presentes en una clase de enseñanza de la filosofía (o del filosofar), siempre y cuando el impulsar el filosofar sea el propósito fundamental de ese tipo de sesiones. Esto es, intentaremos dar cuenta de los elementos presentes en nuestra intervención docente que, de la mano con las características sustantivas de la educación y del horizonte filosófico existencial que proponemos, permiten que nuestra práctica sea distinguida de la historia de la filosofía, de la historia, física, matemática, o cualquier otra ciencia, y pueda ser catalogada, en mayor o menor medida, como filosófica.

No obstante, antes de iniciar el análisis, es menester recordar, como se hizo en el capítulo inicial del presente trabajo, que toda práctica de la filosofía lleva consigo una postura, un marco categorial y conceptual, además de un sistema de creencias, actitudes, virtudes y valores que transformarán la práctica del docente, permitiendo la creación de su propio “método”, la cúspide concreta de la propia personalidad; de esta manera, aconsejamos tener en mente los principios (lineamientos) de ésta *Metodología Existencial*, para que sean

reconocidas en los procesos descritos de las clases impartidas y que, además, fueron de algún modo impulsados por las palabras de Martin Heidegger:

*Un filósofo es un hombre que Vive, ve, oye, sospecha, espera y sueña
constantemente cosas extraordinarias... esto produce una repercusión sobre sí
mismo*¹⁰¹.

Vivir...

El proceso filosófico se distingue, entre otras cosas, debido a la capacidad para ejercer un cierto tipo de preguntas que no equivalen al de las demás ciencias, por el tipo de respuestas con las que deben ser confrontadas, pues la filosofía no debe permitir, en el mayor de los casos, respuestas que postulen una afirmación o negación absolutas, sino que éstas deben estar en constante cambio y formulación, en un movimiento de avance o vuelta según se vayan acrecentando los horizontes, las vivencias, los argumentos o la comprensión de los fenómenos. Además, la filosofía, el filosofar, debe operar con preguntas que vayan más allá de las distintas esferas humanas; preguntas que indaguen o cuestionen los supuestos de nuestros pensamientos, ciencias, vivencias o disciplinas: Son preguntas que, trabajando en un plano distinto, tienen la capacidad de remover los cimientos de lo “dado”, es decir, capaces de irrumpir en contra de los prejuicios que tenemos asentados desde nuestra

¹⁰¹ *Óp. cit.* Heidegger, Martin, *Introducción a la Metafísica*, p.43.

cotidianidad. Sin embargo ¿cómo llevar a los estudiantes del medio superior a preguntarse por cuestiones de índole filosófica?

Llevar al estudiante del medio superior a ejercer la filosofía resulta una tarea sumamente complicada cuando partimos de la abstracción más pura del concepto y no de las vivencias e intuiciones de los estudiantes, ello puede deberse al que no hayan experimentado los fenómenos de los cuales hablamos, por lo que no se les puede inquirir para buscar un sentido o incluso porque, aun habiéndolos vivido, no reflejan una preocupación que les aqueje en su cotidianidad, conduciéndolos a pensar que la filosofía no se vincula con su vida diaria y, por ello, resulta ser una disciplina poco útil. Al no vivir la filosofía, la primera impresión es su inutilidad, pues al presentársele como una serie de ideas, conceptos, abstracciones o datos que no se reflejan en su vida, la filosofía lleva consigo la particularidad de ser aburrida. De esta manera, previo a querer ser críticos o reflexivos, juiciosos o argumentativos frente a alguna doctrina filosófica, lo primero que ha de desarrollar el docente de filosofía es un apetito, un deseo, que les impulse al gozo filosófico. Un apetito devenido de algún sentimiento que les confronte y vivifique la dimensión filosófica, pero a partir de sus propias vivencias. Un deseo que, vinculándose con su propia existencia, les permita experimentar la vida del filosofar. Como lo hemos intentado, el sentimiento que utilizamos para fomentar dicho deseo fue el de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte, aunque lo mismo ha podido decirse del asombro, del amor o de la felicidad, entre otros.

Nuestro ejercicio pretendió seguir esta directriz; previo a aproximarnos con la tradición, buscamos sensibilizar a los estudiantes con su propia vivencia, pasando al pizarrón uno por

uno, confrontándose con sus propias ideas y con las de sus semejantes, para poder dejar en claro sus ideas preconcebidas, susceptibles a compararse con las de sus compañeros; mostrando sus vivencias y permitiéndoles colaborar activamente en la acción del filosofar, pues lo que les quedaba ante los ojos no eran más que sus vidas tratando de dar respuesta a una pregunta filosófica. Pudiendo sintetizar, gracias al trato con los chicos y sus evidencias, que se sentían con el ímpetu a colaborar en la clase, en primer lugar porque eran ellos y sus vivencias o ideas las que se estudiaban y, en segundo lugar, pues eran ellos mismos quienes participaban en el juego del filosofar; desplazándonos de una clase verbalista unidireccional hacia una dinámica de diálogo inter-direccional. La filosofía no estaba sólo allí, ante ellos, sino que emanaba de ellos.

Ver...

Una vez confrontados con sus propias ideas, trascendimos al analizar y tener en claro de lo que se trataban cada una de ellas; intentando mirar con claridad cada uno de los sentimientos y conceptos con los que trabajaríamos en nuestro proceso reflexivo para que no se prestara a confusión. Esto es: en el segundo de los pasos de sensibilización, buscamos poner orden a sus propias intuiciones, manteniendo el ímpetu por la filosofía a través de ejemplificar y laborar con sus ideas preconcebidas para que, así, el filosofar surgiera como un acontecimiento que construyera a partir de los materiales por ellos proporcionados. Realizar el cuadro de sentimientos del que se dio detalle con anterioridad permitió un adecuado devenir de la actividad, pues los participantes del proceso eran tanto los alumnos como el docente, en un diálogo intersubjetivo, pero manteniendo el énfasis en las

preocupaciones de los estudiantes, que seguían interesados en el curso de las sesiones, tanto por el contenido trabajado, como por la manera en la que se venía desarrollando. Intuían que la filosofía buscaba dar respuestas a sus problemáticas, despojándose del tedio y el aburrimiento por el hecho de dejar de ser meros espectadores en dicho movimiento.

Tal vez la acotación más importante en este paso es la falta de profundización en los temas trabajados, pero no por ello se devaluaba la actividad; pues pese a la falta de profundidad se ganó en interés y en la producción de deseo por seguir participando del filosofar; además de que ello no desmereció en rigor y esfuerzo por parte de los estudiantes.

Para este paso, también pudimos constatar un amplio paso en la esfera actitudinal de los jóvenes, pues al ser partícipes de los esfuerzos desempeñados y al quedar como testigos del ímpetu y emoción con que se desarrollaba la clase, comenzaron a tomar por su propia mano la responsabilidad que trae consigo el ponerse a la altura de su propia existencia. Sintiéndose libres de abonar respecto a la clase, respetando la palabra de sus compañeros y, además, respetando la dinámica global de las sesiones, demostrando esto gracias a la oportuna entrega de tareas y de los materiales solicitados; sorprendiendo al docente con su grado de compromiso y seriedad respecto a ellos.

Generación del deseo y la consiguiente derivación de las actitudes necesarias para el desarrollo pedagógico y filosófico de nuestra asignatura en una clara construcción de una comunidad de diálogo –condiciones de posibilidad para la enseñanza de la filosofía-, podemos sentenciar, fueron los productos de estas primeras sesiones; se extendió una invitación para el filosofar que, en la mayoría de los estudiantes, fue de buena gana aceptada; nos acercamos a una “festividad” a la que ya se quería asistir, que era importante

para su propia vida y en la que se reconocían como los invitados principales; aunque aún teníamos que recuperar a aquellos que ya habían recorrido dichos caminos. No todo era “juego” y vida, hacía falta atender a las palabras de aquellos que ya habían trazado ciertos pasos: la tradición.

Oír...

El exponer las propias inquietudes y el tener el deseo de la reflexión filosófica no lo son todo; es necesario reconocer el papel que juega la tradición, los interlocutores del pasado, en el trabajo que estamos haciendo. Las ventajas, se le dijo a los estudiantes, eran múltiples: por un lado, nos evitaríamos la pena de estar intentando respuestas que, al final, pudieran desembocar en una identidad con lo que ya se ha dicho, pero de una forma menos adecuada, es decir: inventar infinitamente el hilo negro, hacer lo que otros ya han hecho, pero mal; y, por otro lado, siempre es fundamental escuchar las palabras de aquellos que ya han transitado las vivencias con las que nos confrontamos, escuchar a aquellos que pueden orientarnos en nuestro camino de reflexión.

Así, el siguiente paso fue dividido en dos: en la escucha de las palabras de nuestros interlocutores y en la comprensión de las circunstancias, el contexto, desde el cual ellos hablaron: en síntesis, oír significa no otra cosa que atender a la tradición y, con ello, el contenido informativo necesario para el proceso formativo del filosofar; buscando el equilibrio entre la formación –construcción de subjetividad- y la información –asimilación de la tradición- para la filosofía.

La perspectiva que veníamos siguiendo posibilitó que el grupo se apropiara de los textos como una serie de palabras, experiencias, que orientaban o completaban sus pensamientos e intuiciones, aunque también hubo casos en los que, sin “convencerles” de la propuesta, servían para generar la discusión y el diálogo filosófico. Además, la dinámica de exponer, sin dar instrucciones, la diversidad de lecturas elegidas, logró la finalidad de hacerlos “trabajar” los textos y llevarlos a su comprensión mediante una diversidad de estrategias como diaporamas, improvisaciones dramáticas, etc. Ahora bien, pese a que la dinámica consiguió la comprensión de los textos, fue necesaria una exposición del docente para recuperar las ideas centrales y el rigor de nuestra disciplina; pero pese a ello, el ánimo siguió en un punto bastante elevado, así como el sentimiento de ser participantes de filosofar. Los estudiantes comenzaron a decir que *filosofábamos* en el aula, recuperando su importancia, pertinencia y mirándola como una asignatura que antes no comprendían o sólo formaba parte de las asignaturas a acreditar para obtener un certificado: Ahora la filosofía se les aparecía como una actividad “divertida” que era necesaria para dar sentido a su existencia. Ya no se trataba de una palabra monográfica, sino de una manera de examinar su vida, apelando al pasado, la tradición y su propia palabra. La filosofía como diálogo vivo.

Sospechar...

Una vez realizados los procesos de sensibilización, contextualización y conocimiento de la tradición, nuestro camino se orientó a la sospecha y cuestionamiento de algunos supuestos de las estructuras básicas en las que construimos nuestra subjetividad y, con ella, nuestra

cotidianidad a partir, como lo dicta la propuesta de la tesis y del contenido temático del programa, del sentimiento radical de la angustia existencial ante la muerte; ello, para generar un estado conflictivo –de duda, meramente filosófica- en el que se diluyan, por momentos, ciertas estructuras que determinan inauténticamente al ser humano. Es decir, la siguiente etapa se circunscribió a poner en cuestión al paradigma positivista y a los modelos de absolutización y alienación del hombre; cuestionando sus principios a partir de la crisis de la existencia y posibilitando el ejercicio crítico de la filosofía, sospechando acerca del mundo que se nos presenta como “dado”; se hizo, pues, un ejercicio que re-evalúa y evidencia algunos principios que dirigen nuestra cotidianidad. Ahora bien, aunque esta actividad, consideramos, debe realizarse en la mayor parte de las asignaturas filosóficas, pues la filosofía se presenta en casi todos los casos como un ejercicio desmantelador de prejuicios, merced a la sospecha, nos delimitamos únicamente a los contenidos estipulados.

Siguiendo los lineamientos anteriores, el funcionamiento del grupo superó las expectativas que postulamos respecto a la sospecha y crítica propuestas; suponemos que, en buena medida, ello fue posible gracias a que los elementos que se estaban juzgando provenían de su contexto, de sus propias ideas, sentimientos y circunstancias que, tras haber sido examinadas y contrastadas, o complementadas, mediante la tradición, daba cabida a ser conscientes de sus falsas creencias, además de que, como venimos diciendo, eran ellos quienes estaban desmantelando, sospechando, construyendo su aprendizaje, eran ellos los dueños del inicio del proceso del filosofar, la puesta en marcha de una determinación auténtica, o bien, desde ellos mismos; como lo llegó a acotar un joven en las evidencias anteriormente citadas y que, parafraseando, daba cuenta de cómo la filosofía surgía de dentro hacia fuera; desde ellos mismos hacia el mundo.

Ahora bien, hasta aquí sospechamos, pero se pudo preguntar: ¿Para qué? ¿Para qué poner en suspenso, cuestionar o criticar nuestro horizonte de comprensión a partir de la filosofía? ¿Qué es lo que podemos hacer con esta actividad que desarrollamos, dónde está su utilidad? Esgrimiendo ese tipo de preguntas, los jóvenes parecían responder a la brevedad: “para hacernos más críticos, más juiciosos, reflexivos y racionales”. Sí, pero la pregunta mantenía su vigencia. ¿Para qué?

Esperar...

¿Para qué la filosofía? ¿Qué podemos hacer con ella? ¿Qué sobreviene una vez que ponemos en cuestión los principios de las distintas esferas del ámbito humano gracias a la pregunta filosófica? Responder las interrogantes merece tomar un espacio de diálogo, de pensamiento, de pasividad y calma para reflexionar sobre nuestra actividad y su pertinencia; un momento de espera para poder discernir con la mayor claridad posible el antes y el después de ella, pues el tiempo de la filosofía exige tranquilidad, reposo y paciencia para poder escuchar al propio pensamiento y dar respuesta al para qué la filosofía y en donde una posible respuesta podría decirnos: para soñar o construir. Un paso que, definitivamente, no puede ser mostrado en datos ni estadísticas, pero que aparece como necesario para el filosofar.

Aun con ello, esperar conlleva otro significado, uno que sí puede ser constatado en la evaluación actitudinal de los estudiantes, y del docente, en el funcionamiento dentro del aula. Esperar a la filosofía o, mejor dicho, esperar con la filosofía acarrea consigo una respuesta ante su invitación, una respuesta afirmativa, de aceptación; pues aunque se sea

consciente de que no podemos hacer nada con la filosofía, la seguimos practicando, dando un espacio de pasividad y tranquilidad para que surja algún acontecimiento en nosotros y dejándonos la sensación de que las preguntas iniciales estuvieron mal encaminadas; pues, en efecto, no podemos hacer nada con la filosofía; pero, quizás esta sea una mejor pregunta: ¿qué es lo que hace la filosofía con nosotros?¹⁰²

Soñar...

La filosofía y el filosofar como cuestionamiento, no sólo quiebran con los supuestos o prejuicios de un mundo ya dado, no solo permite salir, aunque sea por momentos, de lo profundo de la cotidianidad pública, para poder deconstruirla; la posibilidad de la filosofía es una doble posibilidad. La filosofía deconstruye horizontes, pero también los crea; al igual que con el sentimiento radical de la angustia ante la muerte, el filosofar lleva al conflicto de la pregunta por la existencia, guardando dentro de sí la fuerza y el vigor para poner en crisis a la tradición, pero también encierra en sí el ímpetu para proyectarnos y configurarnos de un modo distinto; la filosofía así entendida, *sueña* y *piensa* las condiciones de posibilidad para proporcionar sentido a nuestras acciones, a partir de la palabra, libertad y decisión propia.

El soñar dentro del aula, se vivió como un acontecimiento; mostrándose en la comprensión, por parte de los estudiantes, del sentido y la “utilidad” de la filosofía para la vida diaria, entendiéndola ya no como una asignatura sin vida, sino como un “hacer” que les permite tomar consciencia de sí mismos para saber hacia dónde se dirigen, proyectando las propias

¹⁰²Cf. Heidegger, M, *Introducción a la Metafísica...*

metas y expectativas para dirigir nuestra existencia. Incitándonos a la crisis no para permanecer en ella, sino para atisbar con claridad el camino hacia el cual tendemos. Soñar no sería otra cosa más que la *clarividencia* sobre la más propia facticidad.

Repercutir sobre uno mismo / Construir la subjetividad

El punto final en el que se enfocó nuestra propuesta era el generar en los estudiantes un filosofar que aprehendiera a la filosofía no sólo como la obtención memorística de datos; sino como un proceso racional, reflexivo, argumentado y crítico de construcción de subjetividad. Ahora bien realizar la pregunta por la propia existencia y la posibilidad de su imposibilidad, llevar a cabo la pregunta por el “yo”, después del acontecimiento de la angustia, trae consigo siempre una repercusión en la existencia misma. Una irrupción, que, como se ha dicho, puede considerarse como de-constructora de prejuicios, pero que también puede ser dadora de sentido y, sea cual sea el caso, ambas se presentan como una repercusión en la propia existencia. Un mirar la facticidad de forma distinta, aunque sea por momentos, enfocada a determinarse a sí mismo desde la cotidianidad. Sin embargo, la propia esencia del filosofar, y de la angustia existencial, han de poder conducir lejos del nihilismo que sobreviene tras la pérdida del sentido, pues si de lo que se trata es de construir la subjetividad, es menester reevaluar la finitud y construirnos. El proceso con los jóvenes, que puede atestiguar en las evidencias –aunque fue visible en modo pleno dentro de nuestro trabajo en el aula- nos dirigía en ese camino. Sin llegar a interesarse en la filosofía como una disciplina que seguirían en su vida académica, resaltaban su importancia a partir de cómo les podía ayudar a construirse a sí mismos, para llevar una vida reflexiva y

racional en donde se determinarían a sí mismos y que les permitiera la toma de decisiones de una manera ética y responsable, comprometiéndose con los efectos que de ellos sobrevinieran.

Repercutir, en este caso, es incidir en el aspecto actitudinal de la existencia, propia, en cada caso, merced al filosofar auténtico de cada uno de los individuos, los estudiantes y el docente. Hecho que, podemos decir, logramos merced al uso del sentimiento existencial de la angustia ante la muerte y a la confrontación de existencias –docente / alumnos– devenidos de los lineamientos y directrices de nuestra metodología existencial.

Balance

Resulta difícil seguir las evidencias y concluir categóricamente el proceso que aquí describimos y que, consideramos, deben estar presentes en las asignaturas filosóficas, pero las evidencias, el reporte de las actividades, los cuestionarios y la actividad adicional dan cuenta del nivel de trabajo, sentimiento y compromiso adquirido por el grupo, así como de los conocimientos adquiridos según el núcleo temático y que, en definitiva, dan cuenta de los propósitos que orientaron nuestra metodología; pues:

- En primer lugar, los estudiantes se mostraron como partícipes del filosofar, considerándose a sí mismos como *filosofando*, ahora bien, este filosofar compartía las características heredadas por el paradigma de sujeto devenido de la angustia existencial. Un filosofar que no partiera de verdades absolutas ni infinitas, sino finitas y contingentes, humanas, que se ven enriquecidas gracias al trabajo con el

diálogo. Un filosofar que no se concentrara únicamente en el aspecto racional, sino que los considerara como un ser integral compuesto de cuerpo, voluntad, emociones, deseos y afectos, circunscritos a un contexto histórico definido y ubicado y capaz de revalorar la cotidianidad; postulando, hipotéticamente, que si esta es la única vida que poseemos, hemos de tomarla en nuestras propias manos – determinarnos auténticamente- y vivir de modo que sea digna esta vida.

- Influir en el aspecto actitudinal y en la toma de decisiones de los jóvenes es una labor que puede nunca ser completada, mucho menos en seis horas clase, pero la presente instrumentalización didáctica pudo llevar a los alumnos los lineamientos y principios de una ética basada en la hermenéutica analógica, en donde si bien es cierto que no hay una respuesta correcta para los problemas éticos de la cotidianidad, ello no implica que no hay respuestas mejores que otras; pero siempre cargando con el sostener una respuesta a los efectos que nuestras acciones conduzcan. Cuestión que pudo evaluarse, si bien de modo subjetivo, con el compromiso surgido entre el grupo, estudiantes y docente, y que motivó a la plena y satisfactoria realización de las sesiones, cumpliendo, y hasta superando, todas las expectativas.
- En tercer lugar, se cumplió con el propósito en el que los estudiantes realizaran una crítica al modelo neoliberal y a la crisis de la existencia del ser humano, lo cual puede ser corroborado a través de las diversas evidencias presentadas a lo largo del cuerpo del presente capítulo.

- Ello, además de lograr el conocimiento de la corriente filosófica existencial, de sus principales autores y conceptos, además de fomentar las habilidades argumentativa y lectora gracias al constante trabajo que venimos realizando. Cubriendo con ello, el aspecto cognitivo y procedimental estipulado por el *Modelo Académico* del Colegio de Bachilleres, así como por el *programa* de la asignatura en cuestión. Cumpliendo de esta manera los propósitos dictados para nuestra tesis e intervención docente.

La *Metodología Existencial para la didáctica filosófica*, entonces, puede ser entendida como el inicio del filosofar a partir del sentimiento radical de la angustia ante la muerte, sentimiento que iniciará un proceso de sensibilización para impulsar el ejercicio de la filosofía que revalore y oriente la cotidianidad, *viviendo, viendo, oyendo, esperando, soñando, y construyendo*. Así, nuestro proyecto puede entenderse desde el contenido temático a través del cual se labora, contenidos capaces de crear actitudes, y, además, desde los principios, lineamientos y características –conceptos y categorías- filosóficas, pedagógicas y didácticas que se derivan de esta misma angustia existencial; elementos capaces de transformar la dimensión y comprensión del proceso educativo, del sujeto, y del filosofar.

Desarrollar o adoptar los principios y fundamentos bajo los que se rige y opera nuestra metodología puede, como se ha visto, desarrollarse en cualquier aula, pero siempre ubicando el contexto concreto en el que nos encontramos, esto es, reconocer en qué país, región, localidad, institución, y asignatura se desarrolla la actividad docente –como se ha ejemplificado aquí, en el Colegio de Bachilleres-, pues no tener en cuenta el sitio en el que nos encontramos equivale a perder el contexto o, lo que es lo mismo, perder nuestra

existencia para acercarnos a una educación atemporal y, por ende, descontextuada: una enseñanza de la filosofía recetaria y memorística: posición radicalmente opuesto a la que hemos arribado.

Anexos

Los recursos Didácticos Sugeridos

Las lecturas y los recursos didácticos que hemos utilizado para la planeación y realización de las prácticas serán enunciadas a continuación, ellas incluyen su referencia bibliográfica y, además, pueden ser modificadas, intercambiadas por otros materiales o trabajadas en distintos tiempos y órdenes a juicio del docente, pues partimos de la tesis de que no existen ni los recursos ni las técnicas didácticas infalibles para el ejercicio del filosofar, y de la filosofía, dentro del aula. Lo mismo que los cuestionarios-entrevista, realizados por nosotros, los primeros dos, y por el propio programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el caso del cuestionario de “Opinión de los alumnos de Bachillerato.”

Lectura n. 0, para introducirnos en la UNIDAD II, CRISIS DE LA EXISTENCIA, y en el sentimiento existencial de la ANGUSTIA ante la muerte

Platón, Apología de Sócrates (41c-d), en Diálogos I, Barcelona, Gredos, 2003, p. 49.

La muerte es una de estas dos cosas: o bien el que está muerto no es nada ni tiene sensación de nada, o bien, según se dice, la muerte es una transformación, un cambio de morada para el alma de este lugar de aquí a otro lugar.¹⁰³

¹⁰³ Platón, *Apología de Sócrates* (41c-d), en Diálogos I, Barcelona, Gredos, 2003, p. 49.

Lectura No. 1 seleccionada para introducir CARACTERÍSTICAS generales sobre el sentimiento de la ANGUSTIA.

Fragmentos de: Martin Heidegger, *¿Qué es Metafísica?* En *¿Qué es metafísica? Y Otros Ensayos*, Traducción e introducción de Xavier Zubiri, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1992, p. 46-52.

(Al hablar de ese) temple de ánimo que es la *angustia*. [...] No aludimos a esa frecuentísima inquietud que, en el fondo, no es sino un ingrediente de la medrosidad en que tan fácilmente podemos caer. Angustia es radicalmente distinto de miedo.

La angustia de... es siempre angustia *por...*, pero no por esto o lo otro. Sin embargo, esta *indeterminación* de aquello de qué y por qué nos angustiamos no es una mera ausencia de determinación, sino la imposibilidad esencial de ser determinado. [...] Solemos decir que en la angustia “uno está desazonado” ¿Qué quiere decir este “uno”? No podemos decir qué le viene a uno esta desazón. Nos encontramos así, y nada más. Todas las cosas como nosotros mismos se sumergen en una indiferenciación. Pero no como si fuera un mero desaparecer, sino como un *alejarse* que es un *volverse* hacia nosotros. Este alejarse el ente en total, que nos acosa en la angustia, nos oprime. No queda asidero ninguno. Lo único que queda y nos sobrecoge al escapársenos el ente es este “ninguno”. [...] *La angustia hace patente la nada*.

(En el estado de angustia) Sólo resta el puro existir en la conmoción de ese estar suspenso en que no hay donde agarrarse. [...] La angustia nos vela las palabras. Como el ente en total se nos escapa, acosándonos la nada, enmudece en su presencia todo decir “es”. Si muchas

veces en la desazón de la angustia tratamos de quebrar la oquedad del silencio con palabras incoherentes, ello prueba la presencia de la nada.

En la angustia el ente en total se torna *caduco*. ¿En qué sentido? Porque la angustia no *aniquila* el ente para dejarnos como residuo la nada. ¿Cómo habría de hacerlo si la angustia se encuentra precisamente en la más absoluta *impotencia* frente al ente *en tanto que éste nos escapa en total?*

(Ahora bien) la angustia radical puede emerger en la existencia en cualquier momento. No necesita que un suceso insólito la despierte. A la profundidad con que domina corresponde la nimiedad de su posible provocación. Está *siempre* al acecho y, sin embargo, sólo *raras veces* cae sobre nosotros para arrebatarnos y dejarnos suspensos.

Lectura N.2 seleccionada para ejemplificar y SENSIBILIZAR al estudiante con la angustia a partir de la analogía con las propias vivencias.

Martin Heidegger, *Introducción a la Metafísica*, Ed. Gedisa, p.13.

¿Qué habría de ser semejante ente? Imaginémos la Tierra en la oscura inmensidad del espacio cósmico. Dentro de él, comparativamente, es un minúsculo grano de arena, separado de otro semejante tamaño por la distancia aproximada de un kilómetro de vacío. En la superficie de este minúsculo grano de arena, en un hormigueo incontrolado, vive una muchedumbre aturdida de animales supuestamente inteligentes que, por un instante, han inventado el conocimiento (Nietzsche) ¿Y qué es la extensión temporal de una vida humana dentro del curso de millones de años? Apenas es un paso del índice de segundos, apenas el instante de una exhalación. No hay ninguna razón legítima para otorgar relevancia, dentro del ente en su totalidad, precisamente a *este* ente llamado ser humano y al cual, ocasionalmente, pertenecemos nosotros mismos.

Por cierto: plantear o no la pregunta: “¿por qué es el ente y no más bien la nada?” no pone en absoluto en cuestión al ente mismo. Los planetas irán recorriendo de todos modos. Y la fuerza impetuosa de la vida fluirá de todos modos en las plantas y los animales. Pero *cuando sucede*, cuando se plantea esta pregunta, cuando realmente se realiza, entonces con tal preguntar se produce necesariamente una **repercusión** sobre el preguntar mismo desde aquello que fue preguntado e interrogado.

Lectura n.3. para EJEMPLIFICAR, estimular e inducir una aproximación al sentimiento de angustia. Acto de Fe, Efrén Hernández.

CUANDO la luz se busque en
nuestros ojos,
sin saberlo.

Y no se halle ya en ellos,
sin saberlo.

Y las manos en agua,
sin peso,
como en agua.

Y como aves llamadas ya del árbol
y el viento,
al abandono sean,
de un agua abandonada,
abandonadas.

Y los pies, separados
del corazón, diverjan.

Cuando la gota baje, y de inocencia
deseosa y luciente
no consiga encenderse,
marchito ya, un espejo; el cual le
hable del sabor de
ella misma.

Y en vano el fulgurante
cosmos que en sí asumió inocente
entregue
a un esposo desierto, al cuenco
ingrato
de un vaso derramado, que no paga.

Cuando, bengalas táctiles, los besos
del increíble adiós, enloquecidos
reclamos no atendidos,
sobre ruinas estallen,
y la plaza una noche
siga siendo, una noche sin alma, en
una plaza
sin ánima, sin fiesta y sin bengalas.

Cuando el llanto no moje, y los
gemidos
por un tonel sin fondo se derramen;
y en caracol exangüe, desmedido
e inmemorial,
en mutismo, en tinieblas
y sordedad sin dueño, se deshagan.
Cuando un viento ya calvo

busque nuestros cabellos,
y ellos cuelguen a oscuras.
Cuando el dolor se estrelle, y sus
espumas
reboten sobre montes de ignorancia.

Cuando el tiempo, su frente de
cansancio,
sus alas doloridas
y sus pies sin reposo,
vuelva, al fin, a la casa de sus
padres.

Y en el rincón secreto,
¡más interno!,
al lecho más profundo
se entregue, y ya ni él mismo
atestigüe el silencio
del recatado soplo con que apague
y devuelva al misterio un universo.
Oh, vosotros, oh, aquellos, los que
estáis
en camino, en trabajos
y asombro, todavía:
contemplad entretanto las estrellas,
entretanto, y pensad:
Cuando la luz se busque en nuestros
ojos...

Pues en verdad venimos
de lejos,
y en verdad vamos lejos.

Tan lejos, que no puede
llegar el pensamiento
tan lejos. Y tampoco
nuestras más negras lágrimas,
y antiguas, e infinitas,
y enormes, que nosotros.

Más lejos, aún más lejos que aquel
monte,
casi fuera del mundo,
que ya se mira azul, está la luna;
más que la luna, el sol, y más lejano
que la más tenue estrella, está el
instante
cuyos talones pisa
este nuevo que ahora
en sólo imagen señalar intento
y, a su vez, huye ya.
Y, sin embargo,
insistid en pensar: El vano instante,
ni el rosal perjurado de las horas,
ni el olmo de los días,
ni el parque de los años,

ni la asolada parte
de las taladas selvas de los siglos,
pueden estar más lejos que aquel
punto
en que, aún en tinieblas,
concertaron en cita
inmemorial su encuentro
indeclarable el ojo y las estrellas.

Lectura n. 4 Para sospechar de la existencia y extraer las posibilidades de que haya motivos internos en diversos actuares humanos. Tesis IX en Tesis sobre el concepto de la Historia, Walter Benjamin.¹⁰⁴

IX

*Mi ala está pronta al vuelo.
Retornar, lo haría con gusto,
pues, aun fuera yo tiempo vivo,
mi suerte sería escasa.*
Gerhard Scholem,
Saludo del Angelus.

Hay un cuadro de Klee que se titula *AngelusNovus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para *nosotros* aparece como una cadena de acontecimientos, *él* ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. *Este* huracán es lo que nosotros llamamos progreso.

¹⁰⁴ el texto puede ser consultado en la siguiente sitiografía
<http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Sobre%20el%20concepto%20de%20historia.pdf>

Lectura n. 5, para reforzar la sospecha y extracción de motivos internos u ocultos en diversos actuares humanos, en *Historia de Cronopios y de Famas*, Julio Cortázar., Ed. Punto de lectura, México, 1998.

Instrucciones para dar cuerda a un reloj

Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.

¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Lectura No. 6 seleccionada para RECONOCER y COMPRENDER a la FILOSOFÍA IDEALISTA como un elemento que NIEGA el sentimiento de la ANGUSTIA ante la muerte.

Fragmento de: Franz Rosenzweig, *La Estrella de la Redención*, Introducción: Sobre la posibilidad de conocer el Todo, DE LA MUERTE, Ed. Sígueme, p.43.

Por la muerte, por el miedo a la muerte empieza el conocimiento del Todo. De derribar la angustia de lo terrenal, de quitarle a la muerte su aguijón venenoso y su aliento de pestilencia al Hades, se jacta la filosofía. Todo lo mortal vive en la angustia de la muerte; cada nuevo nacimiento aumenta en una las razones de la angustia, porque aumenta lo mortal. Pare sin cesar el seno de la infatigable Tierra, y todos sus partos son puestos a la merced de la muerte: todos aguardan con temor y temblor el día de su viaje a lo oscuro. Pero la filosofía niega las angustias de la Tierra. La filosofía salta sobre la tumba que a cada paso se abre bajo el pie. Deja que el cuerpo se quede a merced del abismo, pero la libre alma sale revoloteando. De que la angustia de la muerte ignore tal división en cuerpo y alma; de que breme yo, yo, yo y no quiera saber nada de que la angustia se desvíe a descargar sobre un mero «cuerpo», ¿de qué se le da a la filosofía? Por más que el hombre se defienda de los tiros al corazón de la muerte ciegamente inexorable escondiéndose como un gusano en los repliegues de la tierra desnuda y allí perciba a la fuerza y sin remedio lo que de otro modo nunca percibe: que su YO, de morir, sólo sería un Ello, y grite él entonces su yo, con todos los gritos que aún contiene su garganta, a la cara de lo Inexorable que le amenaza con ese exterminio inconcebible, en semejante trance sonrío la filosofía su vacía sonrisa y con el índice señala a la criatura –cuyos miembros entrechocan de angustia por el más acá- hacia

un más allá del que ella nada quiere oír. Pues el hombre no quiere escapar de no sé qué cadenas: quiere quedarse, permanecer; quiere vivir. La filosofía, que le hace el elogio de la muerte como protegida suya y ocasión espléndida para huir de las estrecheces de la vida, sólo le parece al hombre que se burla de él.

Debe permanecer. Luego no debe sino lo que ya quiere: permanecer. La angustia de lo terrenal sólo le ha de ser quitada con lo terrenal mismo. Pero mientras viva sobre la Tierra debe permanecer en la angustia de lo terrenal. Y la filosofía le engaña a propósito de este *debe* trenzando en torno a lo terrenal el humo azul del pensamiento del Todo. Pues, ciertamente, un Todo no ha de morir, y en el Todo nada moriría. Sólo lo aislado puede morir y todo lo mortal está solo. Que la filosofía tenga que suprimir del mundo lo singular y aislado [...] es la razón de que la filosofía tenga que ser *idealista*.

Lectura No. 7 seleccionada para RECONOCER y COMPRENDER a las RELIGIONES DUALISTAS como elementos que NIEGAN el sentimiento de la ANGUSTIA ante la muerte.

Fragmento de: Martin Heidegger, *Introducción a la Metafísica*, Ed. Gedisa, p. 16-17.

Desde la primera lección debemos tener claro lo siguiente: no podemos averiguar objetivamente si alguien, o nosotros mismos, formulamos realmente esta pregunta, es decir, si saltamos, o si quedamos meramente prendidos en una manera de hablar. Pero podemos decir que la pregunta pierde inmediatamente su lugar prioritario en el marco de aquella existencia histórica y humana a la que *el preguntar* mismo, en tanto poder originario, le permanece extraño.

Aquel que, por ejemplo, tiene la Biblia por revelación divina y por verdad, obtendrá la respuesta ya antes de todo preguntar de esta pregunta: “¿por qué es el ente y no más bien la nada?” y esa respuesta será: el ente, en tanto no es Dios mismo, es creado por él. Dios mismo es en tanto creador no creado. Quien se halla en el terreno de esta fe, ciertamente puede seguirnos y realizar con nosotros, en cierta manera, el preguntar de nuestra pregunta, pero no puede preguntar de una manera auténtica sin renunciar a su posición de creyente, con todas las consecuencias de este paso. Solo puede actuar como si...

[...] Con la referencia a esta cobertura dentro de la fe como un modo peculiar de estar en la verdad, por supuesto que no hemos afirmado que el citar palabras bíblicas: «En principio Dios creó cielo y tierra, etc.» represente una respuesta a nuestra pregunta. Dejando de lado si esta frase bíblica es verdadera o falsa para la fe, para nuestra pregunta no puede ser

respuesta alguna ya que en ningún modo se refiere a ella. Y no se refiere a ella porque no puede tener ninguna relación con nuestra pregunta. Lo que en ésta pregunta propiamente, para la fe es una necesidad.

Lectura No. 8 seleccionada para RECONOCER y COMPRENDER al NEOLIBERALISMO como un elemento que oculta y da la espalda al sentimiento de la ANGUSTIA ante la muerte.

Fragmentos de: Martin Heidegger, *¿Qué es Metafísica?* En *¿Qué es metafísica? Y Otros Ensayos*, Traducción e introducción de Xavier Zubiri, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1992, p. 50-52.

La nada, con su originariedad, permanece casi siempre *disimulada* para nosotros. La disimula el que nosotros, de uno u otro modo, nos perdemos completamente en el ente. Cuanto más nos volvemos hacia el ente en nuestros afanes, tanto menos le dejamos escaparse como tal ente, y tanto más nos desviamos de la nada, y con tanto mayor seguridad nos precipitamos en la *pública superficie* de la *existencia*. [...]

Así se explica que esa *angustia radical* esté casi siempre reprimida en la existencia. La angustia está ahí, dormita. Su hálito palpita sin cesar a través de la existencia: donde menos en la del “medroso”; imperceptible en el “sí, sí” y “no, no” del hombre apresurado; mas en la de quien es dueño de sí; con toda seguridad, en la del radicalmente *temerario*.

Fragmento de: Manuel Alejandro Magadán Revelo, *Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior*, Cap. I, ¿Desde dónde filosofamos?

Contextuando la educación neoliberal

“El neoliberalismo es una ideología que va en contra el hombre¹⁰⁵”, una ideología que libera las fuerzas ciegas de la pulsión y el deseo eminentemente narcisista; dentro del neoliberalismo, el hombre se concreta como deseo propio y autónomo, como un deseo solipsista y ególatra en el cual no es posible el pensamiento y la preocupación por el otro; sino que el interés central de los individuos ha de vincularse con la lucha desmesurada por la posesión del éxito. El hombre “tiene que ser capaz de trabajar y producir, de ganar mucho dinero, de ser competente, competitivo¹⁰⁶” para obtener un cúmulo de riquezas y bienes materiales, ilusiones y distractores que dan la fantasía de riqueza y de poder que actualmente se identifica con el éxito. Por ende, “el paradigma de hombre es la persona exitosa¹⁰⁷”, es decir, aquel sujeto que, habiendo iniciado desde la misma posición que los demás individuos, ha sido capaz de ganar la *competencia* de la vida, sin importar qué o a quién tenga que *consumir* en el camino. El ser humano se determina en la existencia en función de los objetos de disfrute que posee, un ser humano determinado *inauténticamente* a partir de una diversidad de elementos que devienen de su exterior y que le permiten conocer el contento momentáneo en el hartazgo que viene después del uso desmesurado de placer; hartazgo que, en cuanto se *consume*, desaparece con la misma rapidez con la cual llegó, dejando en su lugar un nuevo vacío que será menester volver a llenar, “es un hombre

¹⁰⁵ *Óp. Cit.* Arriarán y Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral contra el paradigma neoliberal*, p. 69.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 71.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 74.

insaciado, por insaciable. Contento, pero no feliz.¹⁰⁸” Aplastando a sus congéneres, el hombre se deshumaniza, existe para ganar-se el ser mediante la riqueza y la competencia, no mediante el afecto ni el amor. El vínculo intrahumano se ha perdido.

Lectura No. 9 seleccionada para *COMPRENDER a la Angustia ante la muerte como DISRUPTORA de los prejuicios idealistas, religiosos, neoliberales o emocionales que sostienen inauténticamente a la existencia.*

Fragmento de: Mauricio Pilatowsky, *La Autoridad del Exilio*, UNAM-FES Acatlán, Mexico.

Rosenzweig comienza la “Estrella de la Redención” con una “descalificación” de la Filosofía, la trata de “jactanciosa”, “evasiva”, “superficial” y “engañosa”. Se refiere a ella como una sólo entidad, como una disciplina, que a lo largo de sus miles de años de historia no ha conseguido ser más que eso, una ficción. Para fundamentar su pronunciamiento va más allá que su maestro, Herman Cohen, y termina de “sellar la grieta” entre lo “*UNO*” y lo “*ÚNICO*”. En un movimiento, que podría calificarse como “existencialista religiosa”, lleva al individuo al reconocimiento de su infinitud en la experiencia de su angustia frente a su propia muerte.

La experiencia existencial de cada individuo frente a su propia muerte es para Rosenzweig la puerta para la construcción del Nuevo Pensamiento. Es en este momento central en la vida del hombre es donde la filosofía “falla” y lo deja sólo. No hay argumento, por elaborado y sistemático que sea, que le responda al hombre cuando más lo necesita. El pensador judío le hace la pregunta para “desenmascararla”. “Y en vez de la nada una y universal que mete la cabeza en la arena ante el grito de la angustia de muerte, y que es lo

¹⁰⁸Ibíd., p. 77.

único que quiere la filosofía que preceda al conocimiento uno y universal, tendría que tener el valor de escuchar aquel grito y no cerrar los ojos ante la atroz realidad. La nada no es nada: es algo.”¹⁰⁹

La imagen que presenta el autor para describir la actitud de la filosofía frente al reclamo del hombre angustiado frente a la muerte, es la del avestruz. Con la cabeza oculta en la arena piensa que está a salvo, que nada va a sucederle. Es el encierro del solipsismo idealista. Así explica cómo se pudo haber llegado a una filosofía como la de Hegel.

Hegel presenta a la “muerte” como un “espejismo” del individuo particular que no se entiende como partícipe de un espíritu absoluto. Su filosofía va en la dirección opuesta del “*UNO*”y “*ÚNICO*”. Lo que le pide al individuo es que “escape” de su angustia renunciando a su singularidad y que se convenza de “fundirse” en ese absoluto que se crea a partir de las leyes del pensar. “Pero la vida del espíritu no es la vida que se asusta ante la muerte y se mantiene pura desolación, sino la que sabe afrontarla y mantenerse en ella. El espíritu sólo conquista su verdad cuando es capaz de encontrarse a sí mismo en el absoluto desgarramiento.”¹¹⁰

Hegel presenta la confrontación del individuo con su propia muerte como un momento más en el desarrollo del Espíritu. Según esta interpretación, la “salida” está en “desviar” el sentimiento singular en una suerte de “consuelo” racional

¹⁰⁹Cf. Rosenzweig, Franz, *La estrella de la redención*, Ediciones Sígueme, Barcelona.

¹¹⁰ G.W.F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra, Fondo de Cultura Económica, México 1966. pp. 23-4. Primera edición el alemán 1807.

donde el sujeto se identifica con la totalidad desde la comprensión de su participación en un proyecto universal del pensamiento.

Rosenzweig considera que se debe atravesar el “umbral” de la angustia de la muerte.¹¹¹ Después de que la filosofía se ha escondido (así es como entiende la propuesta hegeliana), solo frente a su destino, el hombre siente como la “nada” de la conceptualización idealista se desvanece. El “*UNO*”y “*ÚNICO*”, el singular e irremplazable, resurge de esta experiencia. La muerte se revela como un momento de la vida. “Así pues, Rosenzweig rechaza precisamente el recurso a la totalidad que no da ningún sentido a la muerte que cada uno muere –irreductiblemente- por su cuenta. De la reducción a la irreductibilidad: he aquí el movimiento del nuevo pensamiento.”¹¹²

Cada individuo ante la inminencia de su propia muerte experimenta la confirmación de su vida como una realidad singular que trasciende la caricaturización que la ficción idealista hace de la existencia. Gracias a este momento el individuo se ha encontrado en un lugar distinto al que le tenía asignado el idealismo. Hegel construye su sistema filosófico donde el singular debe entenderse a partir de los conceptos que “disuelven” su singularidad.¹¹³

Lectura n. 10: Para mostrar al ser humano como un ente cuya libertad –posibilidad- le permite determinarse a sí mismo según sus acciones, dándoles un sentido, fáctico, cotidiano, libre y humano; revelando al estudiante que, aunque nada es verdad; no todo está permitido.

¹¹¹ Más adelante se tratara el aspecto del “amor” y como es la respuesta que lleva al hombre a superar su angustia.

¹¹² Emanuel Lévinas, , en **Fuera del Sujeto**, Caparrós Editores, Madrid, 1997. pp. 69-70

¹¹³ Hegel, **op.cit.**p. 48.

Discurso sobre la dignidad del hombre (fragmento), Giovanni Pico della Mirandola, en Ciudad Seva: <http://www.ciudadseva.com/textos/otros/pico.htm>

Pero escuchen, oh padres, cuál sea tal condición de grandeza y presten, en su cortesía, oído benigno a este discurso mío.

Ya el sumo Padre, Dios arquitecto, había construido con leyes de arcana sabiduría esta mansión mundana que vemos, augustísimo templo de la divinidad.

Había embellecido la región supraceleste con inteligencia, avivado los etéreos globos con almas eternas, poblado con una turba de animales de toda especie las partes viles y fermentantes del mundo inferior. Pero, consumada la obra, deseaba el artífice que hubiese alguien que comprendiera la razón de una obra tan grande, amara su belleza y admirara la vastedad inmensa. Por ello, cumplido ya todo (como Moisés y Timeo lo testimonian) pensó por último en producir al hombre.

Entre los arquetipos, sin embargo, no quedaba ninguno sobre el cual modelar la nueva criatura, ni ninguno de los tesoros para conceder en herencia al nuevo hijo, ni sitio alguno en todo el mundo donde residiese este contemplador del universo. Todo estaba distribuido y lleno en los sumos, en los medios y en los ínfimos grados. Pero no hubiera sido digno de la potestad paterna el decaer ni aun casi exhausta, en su última creación, ni de su sabiduría el permanecer indecisa en una obra necesaria por falta de proyecto, ni de su benéfico amor que aquél que estaba destinado a elogiar la munificencia divina en los otros estuviese constreñido a lamentarla en sí mismo.

Estableció por lo tanto el óptimo artífice que aquél a quien no podía dotar de nada propio le fuese común todo cuanto le había sido dado separadamente a los otros. Tomó por consiguiente al hombre que así fue construido, obra de naturaleza indefinida y, habiéndolo puesto en el centro del mundo, le habló de esta manera:

-Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mí prescriptas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna, te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado. Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informases y plasmases en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que son divinas.

¡Oh suma libertad de Dios Padre, oh suma y admirable suerte del hombre al cual le ha sido concedido el obtener lo que desee, ser lo que quiera!

Las bestias en el momento mismo en que nacen, sacan consigo del vientre materno, como dice Lucilio, todo lo que tendrán después. Los espíritus superiores, desde un principio o poco después, fueron lo que serán eternamente. Al hombre, desde su nacimiento, el padre le confirió gérmenes de toda especie y gérmenes de toda vida. Y según como cada hombre los haya cultivado, madurarán en él y le darán sus frutos. Y si fueran vegetales, será planta; si

sensibles, será bestia; si racionales, se elevará a animal celeste; si intelectuales, será ángel o hijo de Dios, y, si no contento con la suerte de ninguna criatura, se repliega en el centro de su unidad, transformando en un espíritu a solas con Dios en la solitaria oscuridad del Padre, él, que fue colocado sobre todas las cosas, las sobrepujará a todas.

¿Quién no admirará a este camaleón nuestro? O, más bien, ¿quién admirará más cualquier otra cosa? No se equivoca Asclepio el Ateniense, en razón del aspecto cambiante y en razón de una naturaleza que se transforma hasta a sí misma, cuando dice que en los misterios el hombre era simbolizado por Proteo. De aquí las metamorfosis celebradas por los hebreos y por los pitagóricos. También la más secreta teología hebraica, en efecto, transforma a Henoch ya en aquel ángel de la divinidad, llamado "malakhha-shekhinah", ya, según otros en otros espíritus divinos. Y los pitagóricos transforman a los malvados en bestias y, de dar fe a Empédocles, hasta en plantas. A imitación de lo cual solía repetir Mahoma y con razón: "Quien se aleja de la ley divina acaba por volverse una bestia". No es, en efecto, la corteza lo que hace la planta, sino su naturaleza sorda e insensible; no es el cuero lo que hace la bestia de labor, sino el alma bruta y sensual; ni la forma circular del cielo, sino la recta razón, ni la separación del cuerpo hace el ángel, sino la inteligencia espiritual.

Por ello, si ves a alguno entregado al vientre arrastrarse por el suelo como una serpiente no es hombre ése que ves, sino planta. Si hay alguien esclavo de los sentidos, cegado como por Calipso por vanos espejismos de la fantasía y cebado por sensuales halagos, no es un hombre lo que ves, sino una bestia. Si hay un filósofo que con recta razón discierne todas las cosas, venéralo: es animal celeste, no terreno. Si hay un puro contemplador ignorante

del cuerpo, adentrado por completo en las honduras de la mente, éste no es un animal terreno ni tampoco celeste: es un espíritu más augusto, revestido de carne humana.

¿Quién, pues, no admirará al hombre? A ese hombre que no erradamente en los sagrados textos mosaicos y cristianos es designado ya con el nombre de todo ser de carne, ya con el de toda criatura, precisamente porque se forja, modela y transforma a sí mismo según el aspecto de todo ser y su ingenio según la naturaleza de toda criatura.

Por esta razón el persa Euanthes, allí donde expone la teología caldea, escribe: "El hombre no tiene una propia imagen nativa, sino muchas extrañas y adventicias". De aquí el dicho caldeo: "Enoshhushinnujimvekammahtebhaothbaalhaj", esto es, el hombre es animal de naturaleza varia, multiforme y cambiante.

Pero ¿a qué destacar todo esto? Para que comprendamos, desde el momento que hemos nacido en la condición de ser lo que queramos, que nuestro deber es cuidar de todo esto: que no se diga de nosotros que, siendo en grado tan alto, no nos hemos dado cuenta de habernos vuelto semejantes a los brutos y a las estúpidas bestias de labor.

Cuestionario-entrevista del tema: *Crisis de la Existencia* en la Unidad II Ontología de la Existencia

Instrucciones:

- a) Responde, desarrolla y *argumenta* las siguientes preguntas; el producto obtenido será material de diagnóstico y avance para la evaluación del docente, no del estudiante, por lo que se te solicita lo respondas con el mayor compromiso y con toda sinceridad.
- b) Puedes tomar el espacio necesario para resolver el cuestionario; se entregará en hojas blancas, éstas, deberán anexar tu nombre y tu grupo.

1.- ¿Cómo definirías al ser humano después de haber estudiado la Angustia ante la Muerte y sus efectos en la existencia? ¿Cuál diría usted que es la naturaleza o rasgo ontológico que defina al ser humano?

2.- ¿Qué considera usted que es filosofía y cuál es su importancia para la vida cotidiana?

3.- Después de estas 6 sesiones: ¿cambió para usted la forma de pensar y concebir a la filosofía y la manera en la que se enseña? ¿Por qué?

4.- Para ti, ¿Qué es la crisis de la Existencia? –Argumentalo-.

5.- ¿Hubo alguna distinción entre las estas sesiones y el resto de tus cursos de filosofía? ¿Alguna de ellas te motivó más? ¿Alguna de ellas te incitó al uso de la reflexión y argumentación para solventar tus problemas cotidianos? ¿Consideras que alguna de ellas te acercó a la *Filosofía* como *Filosofar*?

6.- ¿Piensa usted que el sentimiento radical de la angustia ante la muerte es un elemento adecuado para que los seres humanos se introduzcan al filosofar? ¿Por qué?

Cuestionario de Evaluación Docente, Grupal e Individual para el tema: *Crisis de la Existencia*, de la Unidad II *Ontología de la Existencia*

Instrucciones: Responde adecuadamente a las siguientes preguntas, se agradece tu compromiso y participación; el resultado obtenido permitirá tener una evaluación más objetiva sobre el docente, el grupo y tu desempeño individual; además de permitir un mejor funcionamiento durante las sesiones próximas.

- 1.- En general, cómo evaluarías el desempeño del docente durante el curso, ¿te motivó al estudio de la filosofía y a la puesta en marcha del filosofar?**
- 2.- ¿Cuál fue la actitud tomada por el docente a lo largo del curso?**
- 3.- Si pudieras cambiar algo del curso, ¿qué sería?**
- 4.- ¿Qué fue lo que más te agrado de las sesiones?**
- 5.- ¿Crees que se cumplieron los propósitos y convenios expresados en la sesión número CERO? ¿De qué manera se cumplieron o no estos acuerdos?**
- 6.- ¿Crees que la filosofía tenga relevancia para nuestra vida cotidiana? ¿Ya tenías esta creencia antes del curso?**
- 7.- En definitiva: ¿continuarías con el estudio y ejercicio de la filosofía aún cuando ya no sean un estudio curricular de carácter obligatorio?**
- 8.- ¿Cómo evaluarías la disposición, actitud y el funcionamiento del grupo?**
- 9.- ¿Cómo evaluarías tu disposición, actitud y funcionamiento dentro del curso?**
- 10: Según los estándares de evaluación de la institución: “Excelente, Bueno, Suficiente o Insuficiente”, qué *calificación* te asignarías... ¿Por qué?**

...;Gracias!

Alek Revelo

Opinión de los Alumnos de Bachillerato CCH o ENP

Fecha _____ Número de Sesión _____

Escribe el nombre del profesor, el tema de la clase y el grupo al que perteneces.

Según tu opinión, contesta Sí, "más o menos" o No, poniendo una X en cada pregunta

Profesor practicante: _____

Tema: _____

Grupo: _____

El inicio	Sí	±	No
1. ¿El profesor motivó al inicio de la clase?			
2. ¿Consideras que el profesor señaló los objetivos de clase?			
3. ¿El profesor tomó en cuenta tus expectativas?			
4. ¿El profesor mencionó cómo iba a desarrollar la clase?			
5. ¿El profesor te pidió que participaras en clase?			
6. ¿El profesor relacionó el contenido con temas que ya habías visto?			

Durante el desarrollo de la clase

7. ¿El profesor se expresó con claridad?			
8. ¿La voz del maestro te permitió estar atento a toda la clase?			
9. ¿La velocidad del desarrollo de la clase fue de acuerdo a tu ritmo de aprendizaje?			
10. ¿El profesor te atendió de acuerdo a tus necesidades?			
11. ¿El profesor dio ejemplos?			
12. Si tu respuesta anterior fue sí, ¿te quedaron claros los ejemplos?			
13. ¿El profesor te preguntó?			
14. ¿El profesor promovió para que tú le hicieras preguntas?			
15. Si tuviste dudas, ¿le preguntaste al profesor y te aclaró las dudas? Si no preguntaste, no contestes esta pregunta.			
16. ¿Consideras que el profesor domina los contenidos?			
17. ¿¿El profesor favoreció el respeto y la tolerancia?			

Al final

18. ¿El profesor presentó un resumen final del tema?			
19. ¿La exposición fue interesante?			
20. ¿El profesor supo controlar adecuadamente la disciplina del grupo?			
21. ¿El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar?			

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

22. Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes:
23. Menciona al menos una duda que te haya quedado del tema
24. ¿Por qué consideras que el profesor ayudó a que construyeras tu aprendizaje?
25. ¿Qué sugieres para que el profesor te ayude a que aprendas lo que te enseña?

Algunas Técnicas Didácticas Sugeridas

4) Concordar y Discordar

Esta técnica tiene por objetivo hacer un ejercicio de reflexión, además de permitir la clarificación de conceptos y la ejercitación de habilidades argumentativas. La dinámica consiste en elaborar 10 enunciados con respecto a alguna temática en particular; dichas proposiciones deben ser discutibles y, frente a ellos, se colocará una línea en donde el alumno escribirá si piensa que el enunciado es verdadero o falso, mediante una V o una F, según sea el caso. También puede colocar un signo interrogativo si se encuentra indeciso ante su respuesta. La resolución del ejercicio debe ser individual para, posteriormente, evaluar grupalmente las respuestas y discutir una por una con todos los integrantes de la clase.

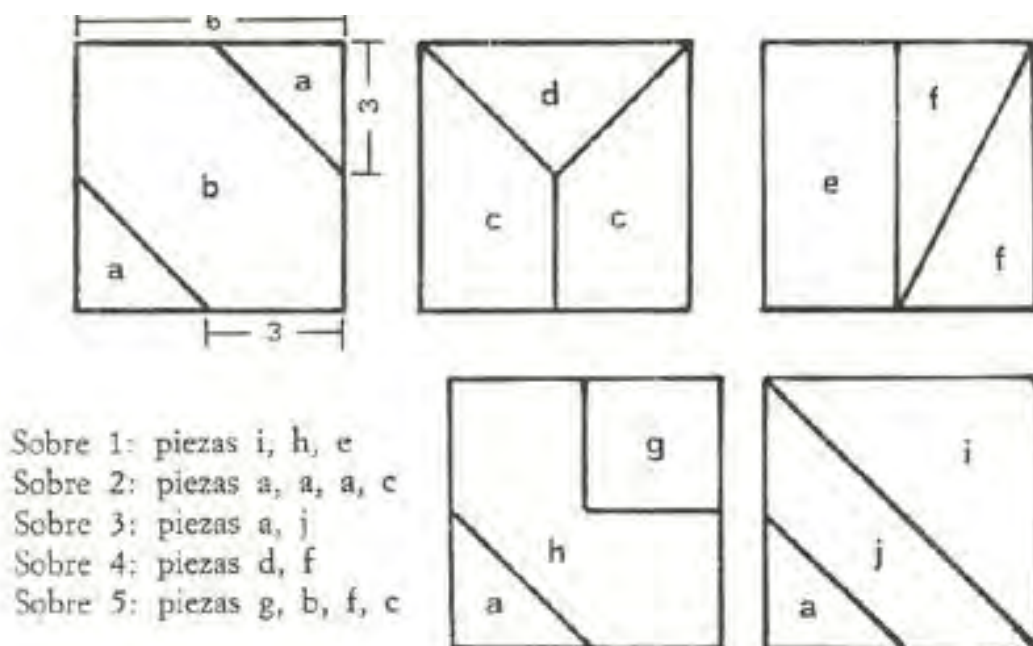
Al igual que con las otras técnicas, para nuestra intervención docente realizaremos un ejercicio específico que puede ser encontrado en el siguiente capítulo.

2) Rompecabezas

La técnica del rompecabezas, nos dice Chehaybar, “es un instrumento que considero valioso para propiciar un cuestionamiento personal sobre la concepción de la colaboración y la complementariedad por medio de la experiencia.”¹¹⁴ Para llevar a cabo esta técnica, el profesor debe preparar el material con anticipación atendiendo al número de alumnos que haya en el salón de clase, elaborando un juego de rompecabezas por cada seis o siete estudiantes, tomando en cuenta que sólo cinco de ellos participará en la actividad de

¹¹⁴ *Óp. Cit.* Chehaybar, p.114.

construcción y los sobrantes desempeñarán la labor de observadores del proceso. “Cada juego de rompecabezas consta de cinco cuadrados del mismo tamaño; 20 cm por lado, de cartoncillo en colores diferentes”¹¹⁵. Se recortarán como indica la ilustración, los cortes que parten los lados por la mitad van exactamente a 10 cm de la orilla, aunque en la figura se determine que una cantidad distinta con el número 3.



Las piezas del rompecabezas se guardan en sobres de tres piezas cada una de forma aleatoria, aunque también pueden distribuirse como lo indica la propia imagen; las instrucciones que se darán al grupo son las siguientes.

¹¹⁵Id.

- Realizarán un trabajo en equipo: la meta es formar cinco cuadrados del mismo tamaño.
- La actividad terminará cuando cada participante tenga delante de sí un cuadrado del mismo tamaño que los demás.
- No se puede hablar, ni comunicar con señas, gestos o escritura.
- No se puede pedir ni quitar piezas del rompecabezas al resto de los compañeros.
- Sí es viable, por el contrario, dar y recibir piezas.
- Los observadores tienen la función de cumplir que se respeten las reglas dadas, además de tomar nota de las actitudes de los participantes del equipo.

El profesor repartirá los sobres entre los participantes de cada equipo, repetirá las reglas y dará inicio a la actividad. A partir de aquí, el docente tiene la función de observador, destinando un tiempo prudente para el trabajo, el cual debería terminar cuando todos los equipos hayan completado su labor; sin embargo, de no finalizar, se suspenderá la actividad con quienes lo hayan logrado. El docente pedirá que cada equipo analice su experiencia utilizando preguntas directrices como:

- ¿Qué sucedió?
- ¿Cómo vivieron el trabajo de equipo?
- ¿Qué fue lo que les ayudó o les impidió realizar la tarea?
- ¿Qué aprendieron en este ejercicio?

Tras haber terminado, se realizará un diálogo en donde se pongan en común las experiencias vividas. La actividad en cuestión será relacionada según el tema mirado en clase –en nuestro caso, *El individuo alienado*, como se explicitará en el apartado de la planeación de clase- y orientado a la vida práctica, en donde la competencia y el egoísmo neoliberal nos conducen a actuar sin considerar la participación del grupo, sino compitiendo y aplastando a nuestros congéneres.

Evidencias:

Otras evidencias de la Segunda Sesión

4-) ¿Cambió la forma en que pensabas, creías o sentías que era la angustia, ante la muerte independientemente de que la hayas vivido o no? ¿Por qué?

Si, la cambió porque yo creía que la angustia era igual al miedo y ahora sé que es un sentimiento completamente distinto y ese sentimiento se da hacia algo que sabemos que existe pero no lo conocemos o no nos ha ocurrido.

4-¿ CAMBIO LA FORMA EN QUE PENSABAS, CREIAS O SENTIAS QUE ERA LA ANGSTIA ANTE LA MUERTE, INDEPENDIENTEMENTE DE QUE LA HAYAS EXPERIMENTADO ANTES?

Si, consideraba que la angustia era un simple temor, hoy veo que es complejo comprenderlo, pues incluso me es difícil imaginarlo es algo que no deseaba volver a sentir.

→ ¿Por qué?

5-¿ EN QUE CREO QUE LA ANGSTIA NOS IMPULSA A PENSAR? En tratar de buscar un punto crítico, reflexionar su significado, y buscar entenderlo, para con ello superar este "estado" que suele experimentar el ser humano, aún cuando este sigue siendo indeterminado.

Cuestionario.

• ¿Qué es la Nada? La nada es un algo capaz de mostrar la posibilidad de la inexistencia

• ¿Qué es la angustia ante la muerte? El miedo que se tiene a algo que no se conoce. Se sabe que existe pero nadie sabe que sucede

1) ¿Qué es la nada?

Término con el que nos referimos a la no existencia de algo. Lo que no es.

2) ¿Qué es la angustia ante la muerte?

La angustia es el sentimiento que experimentamos cuando sin motivo nos preocupamos en exceso por la posibilidad de que en el futuro nos ocurra algo sobre lo que no tenemos control, como la muerte, la pérdida de un ser querido es irremplazable y algo que está fuera de nuestras manos; la angustia de ver a tu padre en la mañana y que por la noche ya sea un ser inexistente.

Otras Evidencias de la Cuarta Sesión

Vergara Mario Alberto MATRICULA: 21087198A
que Temalico 2: Ontología de la Existencia Grupo: 604

¿Por qué crees que la imagen funciona como un mecanismo que posibilita la alienación del hombre?

Porque pienso que la imagen represento como cada vez más somos absorbidos por la televisión, es otra manera mas de decir que la televisión nos idiotiza por como se muestra la televisión como un monstruo con forma de un humano y una pantalla gigantesca como cabeza y sorbiendole el cerebro a un niño y el niño se muestra como si fuera un vaso de alguna sustancia y a la televisión pareciera gustarle, y pues esto es muy cierto porque la mayoría de los niños incluso gente adulta prefieren quedarse en casa viendo la televisión en vez de salir a jugar o hacer actividades físicas que los enriquezcan y nos estamos enajenando cada vez más a causa de ese medio y eso nos aleja de la realidad.

Además de que nos vuelve muy materialistas porque pasan tantos comerciales sobre las nuevas tecnologías que hace que nos interese en estas y nos impulsa a comprar y cuando finalmente lo obtenemos sale otro nuevo en televisión y eso nos hace competir para demostrar quien tiene lo último en tecnología o moda.

¿Que característica del concepto de alienación piensas que se aplican en la imagen que has presentado?

Pues la de que estamos fuera del razonamiento porque hay tantas cosas que pasan en la televisión que unas parecen un poco radicales pero que nosotros pensamos que está bien y nos dejamos llevar por lo que dicen en la tele. Como por ejemplo los comerciales en los que se altera la realidad con sus productos porque si nos dicen que si compramos tal cosa seremos más inteligentes o estaremos a la moda o que la gente nos querrá más y como hay veces en la que nos sentimos inferiores tendemos a hacerle caso a la televisión sin importar las consecuencias que eso podría llevar en un futuro.

1. ¿Cuál es el mecanismo mostrado que sirve para ocultar o negar la angustia?

La angustia la podemos ocultar o negar con base en el neoliberalismo, porque el ser humano se enajena con lo material, es decir, oculta su angustia sintiéndose satisfecho económicamente, pero no es feliz.

Esta angustia que se encuentra oculta se va a demostrar en el momento de la muerte, ya que en este momento, lo material, ni su estabilidad económica sera suficiente para enfrentar ese momento de la muerte.

2. Pueden ejemplificar como y porque se da este proceso en nuestra vida diaria.

Esta angustia se presenta cuando pensamos en el momento de la muerte, con el neoliberalismo la podemos controlar o ocultar mediante la tecnología, nos refugiamos en el aspecto material dejamos que se apropien de nosotros. También nos hacen ser elitistas y nunca nos detenemos a pensar en lo que realmente es importante.

Tarea

1: ¿Cómo es el mecanismo mostrado que sirve para ocultar o negar la angustia?

R: El mecanismo que utilizamos según la lectura de Heidegger es tener una ideología en la cual podamos fundamentar qué es lo que pasaría con nosotros después de que fuésemos y que con base en esa ideología ocultamos esa angustia a quedar en la nada.

Así de esta forma los creyentes no se da la angustia a la muerte porque no es el fin, más bien es la liberación del alma para ir al paraíso o infierno. *→ en base del cristianismo*

2: ¿Pueden ejemplificar cómo y porque se da este proceso en nuestra vida diaria?

Es muy sencilla, pues, en nuestro contorno conocemos personas creen en dios, y lo ven como la única respuesta y eso solo nos lleva a tener fe pues pensamos que el nos ayudara a encontrar las respuestas que necesitamos.

Pero como en todo, esta forma de pensar y creen nos trae contradicciones pues siempre habrá los pensamientos científicos que se buscan en los hechos y la ideología que son creencias.

26/10/2013

Matias Luis Zampar Fernando 21080797
Candillo Riv Uruguay Ciudad de 21 0877718
Las Mercedes

1) ¿Cuál es el mecanismo mediante el cual se evita o nega la angustia?

En el neoliberalismo lo vemos cuando los medios masivos de comunicación muestran lo que es la "felicidad" para para nosotros que es la felicidad? en verdad es llegar a nuestra casa pensando que el trabajo y en los bienes que requerimos del diario, además de pintar las familias felices como deben ser, pero debemos preguntarnos que queremos y eso es nuestra realidad y no debemos dar que nos manipulen, algo que para nosotros nosotros es más fácil ocultar la angustia por el simple hecho de seguir a los marcados comerciales. creen que así felices por tener esto por tener lo otro somos influenciados por todo esto y mucho más y ahora para nosotros que es real que no lo has, es más fácil seguir un camino propio / necesario queda para conseguir ese camino, pero en verdad es por el camino que quises seguir, para que ver lo difícil que es la vida mejor busquemos una salida.

2) Pudes simplificar como y por que se da este proceso en nuestra vida?

Un ejemplo son los comerciales, diariamente vemos miles de comerciales que usan canciones pegajosas, vistas atractivas para dibujar en nosotros, conceptos nada reales que ocultan y distorsionan la angustia. Estamos más interesados en tener esto y lo otro y olvidamos otras el lado humano por ejemplo que vimos en otros decenas que tan grandes estamos que el realizar algunos bienes en la comunidad se ve como una locura, la gente olvida su humanidad pensando que es lo mejor opando nuestra mente y escuchando lo que debemos de ser y lo que supuestamente queremos ser es más fácil escuchar que hablar y tener en mente que nadie debe intentar en tu querer.

Otras Evidencias de la Quinta Sesión

VER, OIR Y CALLAR.

La sociedad en la que vivimos, tiende a pensar o ver las cosas a su conveniencia y no como son en realidad, no todos vemos las cosas de la misma manera que los demás, la sociedad no es como la pinta, la gente se crea un mundo imaginario y ficticio, vemos un mundo de poca madurez el cual como un niño es sensible y fácil de manipular.

Hoy en día el gobierno nos ve como un objeto, un muñeco que no ve, no oye, que no piensa, busca que seamos seres que no expresamos ideas, que no piensan, que no razonan, que se dejan llevar por lo que le dicen sin hacer replica, siguiendo simplemente la corriente.

En la siguiente imagen se muestra a una mujer dentro de una habitación delante de un ventanal, la mujer se cubre el rostro con una de sus manos en la cual se observa un ojo pintado, es una mujer atractiva, sumisa, el fondo nos muestra el día y la noche, parece que los días transcurren sin un cambio, todo sigue igual y la mujer simplemente "ve", oye y calla.



Equipo 6

25/04/15.

Ensayo

¿Porqué crees que la imagen presentada cubreva como un mecanismo que posibilita la alienación del ser humano?

Empiezo diciendo por decir que todos nos quejamos del sistema que en este momento tenemos y lo decimos así porque siempre hablamos de la desigualdad extrema existente sin embargo es el mismo sistema, quien nos ha llevado a que estemos así, pues nosotros hemos contribuido a que así proliferara.

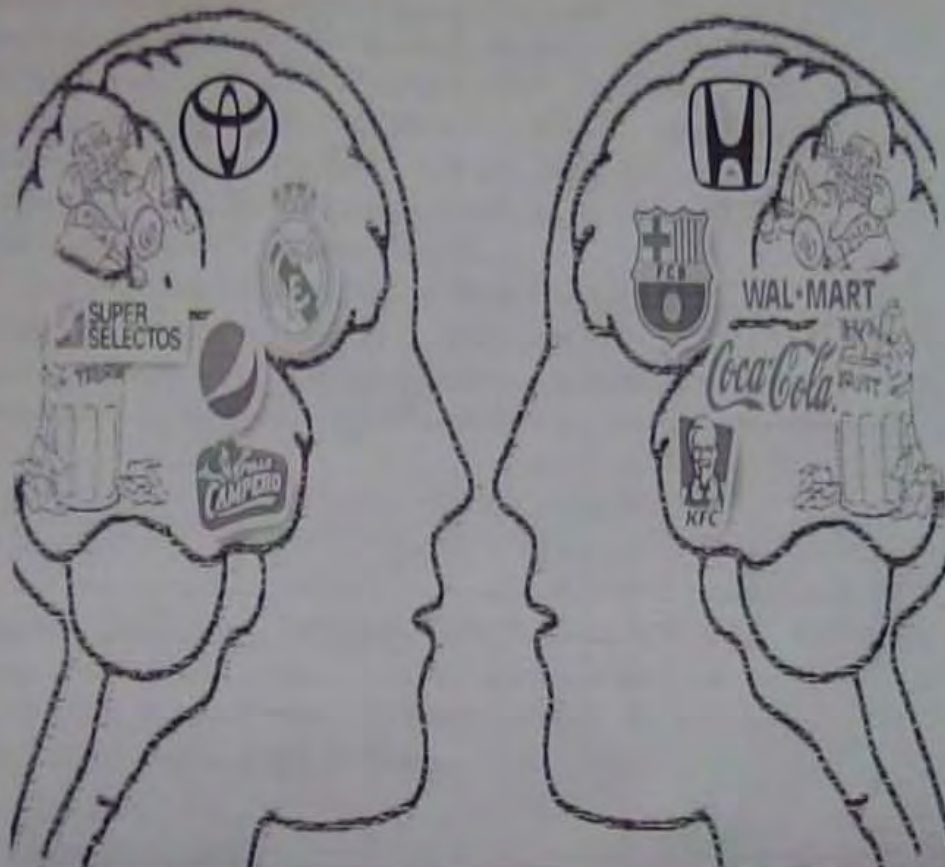
La destrucción de un sistema se halla dentro del sistema mismo, pero ¿cómo llegar a que este sistema deje de funcionar o que haya una transformación y dejemos de pensar como lo hemos visto y venido haciendo?

El sistema en el que vivimos nos ha ido moldeando a modo de que el discurso histórico que se nos muestra, que no es más que el de la clase dominante y esto comienza a pensar lo adaptamos como propio aun sabiendo que no nos corresponde tener participación, con estos antecedentes podemos hablar sobre la imagen que nos contamos en este trabajo, claramente podemos apreciar como es que el consumismo ha llegado a niveles en que rebasan toda razón, ¿cómo, por cuánto de nosotros no hemos consumido o adquirido algún producto o servicio por el simple hecho de que la publicidad nos hace creer que es la mejor opción? ¿No se supone que las mercancías deberían ser utilizadas como satisfacer meramente necesidades y al tiempo se deberían intercambiar por su valor verdadero no una creencia por la manipulación?

La respuesta sería no, pero desafortunadamente no nos informamos y sus componentes o tenemos lo que el sistema de muchos mareas nos ha hecho pensar que es lo correcto.

Es momento de tomar conciencia e informarnos, pero no hay nada por que en pueblo analfabeta y no sab nos referimos a las personas que desafortunadamente por distintas causas no pueden leer o escribir, sin una alfabetización a nivel mayor, es decir, que aun teniendo las habilidades ya mencionadas, no tengamos esa disposición para pensar, analizar e investigar sobre lo que en realidad nos genera el mejor beneficio.

Todo claro que en este momento las grandes corporaciones son las que manejan de muchas maneras la forma de actuar de los individuos, debemos dejar sus rituales, roles, patrones y demás para que se pueda llegar a una verdadera conciencia de clase, que nos identifiquemos como tal y actuemos en beneficio de nosotros como sociedad, no queramos ser lo que no somos, dejemos esa idea de que en este sistema cualquiera puede sobresalir, pero la realidad es que en nuestra condición nos aspiramos a mucho si no se tienen los recursos suficientes para lograrlo, sin embargo el conocimiento es poder y nosotros al tenerlo será más fácil identificar aquello que como sociedad nos permite, nos hace referencia y crecer y como jefes lo que nos ayudara que nuestro futuro no tenga un panorama incierto.



La Alienación Social Consumista nos obliga a comprar bajo los efectos de una publicidad engañosa sin evaluar racionalmente el producto.

www.azidivulgacion.com

Colegio de Bachilleres Plantel 19 Ecatepec Grupo: 604
Alumnos Camacho Monica 210870921
Juarez Cortes Wendy Paola 210870950
Onofre Rodriguez Jaiden
Bloque Temático II Ontología de la existencia
Tema- El Hombre Alienado

La marca hace la diferencia

Por medio del presente ensayo en donde nos basaremos en una imagen como primer punto haremos una breve descripción de ella, tanto lo que podemos ver connotativamente y también basándonos en el tema principal que es "El Hombre Alienado" y dando respuesta a la pregunta:

¿La imagen presentada funciona como un mecanismo que posibilita la alienación del ser humano?

En la imagen podemos observar el logotipo que es Nike con un slogan que dice "Nike hace la diferencia", como texto "Mis expectativas son mayores que las tuyas" y como modelo al futbolista Cristiano Ronaldo el cual tiene un físico atractivo, es talentoso y miles de personas son conocedoras de él. El principal objetivo del cartel es que se consuma el producto pero dándonos a entender que al usarlos seremos talentosos y atractivos.

Cabe mencionar que estos productos son de un precio elevado y por la misma razón no todos tenemos un fácil acceso a ellos.

"Nike" transmite a los consumidores un pensamiento elitista y discriminatorio, además de que no seremos seres pensantes e inteligentes, sino simplemente seremos superiores al usarlos.

¿La imagen presentada funciona como un mecanismo que posibilita la alienación del ser humano?

Si, porque desde el primer instante al leer

"Mis expectativas son mayores que las tizas" nos tratan de causar un sentimiento de mediocridad por el simple hecho de no consumir los productos Nike, que sólo el modelo o en concreto los que consumen los productos son talentosos y con un futuro perfecto. Por esta razón el ser humano se envuelve en la alienación para seguir su estereotipo.

Para concluir este tema principalmente se encuentra relacionado con el Neoliberalismo como lo vimos anteriormente, ya que el ser humano centra su felicidad o satisfacción en lo material, en la moda por ello esta imagen fue muy representativa para nosotras por el mensaje contenido antes explicado.

El Hombre Alienado

**MIS
EXPECTATIVAS
SON MAYORES
QUE LAS
TUYAS**



**MARCA LA
DIFERENCIA**



Otras Evidencias de la Sexta Sesión

Profesor: Manuel Alejandro Mugaín Revolo

NIEZA GARCIA MIGUEL ANGEL

MATRICULA: 20990245A

1. ¿Cómo definirías al ser humano después de haber estudiado la Angustia ante la muerte y sus efectos en la existencia? ¿Cuál diría usted que es la naturaleza o rasgo ontológico que define al ser humano? Es un ser que día a día deja de ser interesante, deja de ser el mismo y poco a poco se ha ido convirtiendo en un producto de las personas, se ha hecho materialista, el ser humano ya no es "humano" en muchos aspectos, ha perdido ese valor que lo hace único, ha perdido mucho, se ha propuesto metas y evadir a la muerte artificialmente, ya no se preocupa de hacer algo valioso con su vida, y solo se ha puesto en mente y como finalidad, una máscara de felicidad, obtenida únicamente de lo artificial, tal como se pretende el prototipo de felicidad, ha dejado su naturaleza que le pide la felicidad verdadera, el ser social al pisotear a las personas con tal de obtener lo que se quiere sin importar nada, ha dejado su existencia y naturaleza vendida al neoliberalismo

2. ¿Qué considera usted que es la filosofía y cuál es su importancia para la vida cotidiana?

La filosofía para comenzar es la madre de todas las ciencias, el como una o un niño(a) preguntan(a), pues aunque muchos consideran que hace preguntas absurdas, es incorrecto, pues las preguntas que muchas veces se hace, tienen un trasfondo realmente importante y cognitivo que vale la pena intentar analizarlo y comprenderlo, es importante en la vida cotidiana, pues es la filosofía quien nos hace preguntarnos que somos, que queremos y que es lo que pretendemos de nuestra vida, nos hace cuestionarnos que realmente importa para nosotros, y que cosas solo aceptamos por falsa necesidad

PROFESOR: Manuel Alejandro Magdalán Pardo

NIETO GARCIA ALIGUA ANGEL

MATRÍCULA: 20990845A

3- Después de estas 6 sesiones, ¿Cambio para usted la forma de pensar y concebir a la filosofía y la manera en la que se enseña? ¿Por qué? Claro que sí, ya que comprendí que no basta con lo que los docentes muchas veces enseñan, y que al ser la filosofía tan grande e importante, debemos nosotros mismos, buscarla y procurar entenderla, debemos ambicionarla y aprender mucho de ella, y siempre utilizarla como una gran herramienta en nuestras vidas cotidianas, debemos aceptar la filosofía pero a nuestro tiempo, para comprenderla de una manera en la que nosotros nos sentiremos a gusto aprendiendo de ella, y con ello no verlo como algo obligatorio o aburrido, si no como algo que nos ayudará a comprender por medio de preguntas y razonamiento el medio en el que nos encontramos

4- Para ti, ¿qué es la crisis de la existencia? Argumentalo. Es cuando no le encontramos sentido a nuestra vida, esto debido a que dudamos acerca de nuestra existencia, dudamos acerca de que hacemos en el mundo, cuál es nuestro propósito y que es lo que pretendemos de la vida, en ese estado, nos preguntamos si realmente somos importantes, si lo que hacemos valdrá la pena y entramos en la angustia después de todo ello, pues no encontramos respuestas, consideramos que no existe y la gran mayoría de veces, justo después de esto, viene el pensar en la muerte, como nuestro fin, y esto nos provoca una angustia insuperable, y es que es lógico no encontrar respuestas, pues no podemos si quiera preguntar acerca de algo que no existe, y esto es lo que hacemos cuando preguntamos cosas sin respuesta, en especial sobre la muerte.

Profesor: Manuel Alejandro Magadan Nuño

NICO GARCIA MIGUEL ANGEL

MATRÍCULA: 20990845A

1: En general, cómo evaluarías el desempeño del docente durante el curso? ¿Te motivó al estudio de la filosofía y a la puesta en marcha del filosofar?

Realmente fue bueno, fue didáctico y puso empeño en que nosotros realmente aprendiéramos, resolvió todas nuestras dudas y fue tan impresionante su método de enseñanza que comencé a tener cierto interés en la filosofía en general a filosofar desde mi vida hacia el exterior

2: ¿Cuál fue la actitud tomada por el docente a lo largo del curso?

Fue comprensible, supo manejar al grupo, respondió bien en cuanto enseñanza y responsabilidad con el grupo

3: Si pudieras cambiar algo del curso, ¿qué sería? ¿Qué pudiera estar más tiempo con nosotros el docente, y profundizar más el tema visto?

4: ¿Qué fue lo que más te agradó de las sesiones? La forma en que se impartió, los temas vistos, el material, la motivación del docente, el punto de vista filosófico que muchos estudiantes aprecian

5: ¿Crees que se cumplieron los propósitos y convenios expresados en la sesión número cero, de que manera se cumplieron o no estos acuerdos?

Si se cumplieron, personalmente puedo decirlo, ya que gracias a este curso logré comprender el existencialismo a través de la angustia y sorpresivamente ya lo había vivido, pero no lo reconocía, porque desconocía su significado

6: ¿Crees que la filosofía tenga relevancia para nuestra vida cotidiana? ¿ya tenías esta creencia antes de este curso?

No la tiene, debería tenerla, pero nos hemos convertido en lo que los demás quieren que seamos y hemos dejado ese lado humano que es el uso de la razón. ya no pensamos, solo obedecemos, y si, lo consideraba antes de este curso, pero no lo comprendía totalmente

7: En definitiva: ¿Continuarías con el estudio y ejercicio de la filosofía aun cuando ya no sea un estudio curricular de carácter obligatorio?

Si, me gusta mucho, es una meta que tengo en mente en forma de carrera académica

8: ¿Cómo evaluarías la disposición, actitud y el funcionamiento del grupo?

Realmente el grupo intenta responder lo mejor posible y trabajar al ritmo que se debía trabajar, sin embargo considero que pudimos haber dado mucho más

9: ¿Cómo evaluarías tu disposición, actitud y funcionamiento dentro del curso?

Lo evaluaría como bueno, puse empeño, atención, tiempo y busque el modo de hacer los trabajos lo mejor posible

10: Según los estándares de evaluación de la institución: "Excelente, Bueno, Suficiente o Insuficiente", ¿qué calificación te asignarías ¿por qué? Bueno; porque di mucho de mí, mis trabajos fueron buenos pero pude dar mucho más de mí



1= ¿Cómo definirías al ser humano después de haber estudiado la Angustia ante la muerte y sus efectos en la existencia? ¿Cuál diría usted que es la naturaleza o rasgo ontológico que define al ser humano?

Como un ser inquieto, impotente y soñado, hacia el cosmos para intentar responderse a sí mismo ¿Qué es la nada? Un ser enajenado que a todo momento vive con «angustia» hacia algo que no conoce, pero que desde el día de su nacimiento sabe que llegará el momento de afrontar tal situación, angustiada o no, la muerte tocará y pondrá fin a tu vida.

2= ¿Qué considera usted que es filosofía y cuál es su importancia para la vida cotidiana?

El arte de pensar, dudar, cuestionar el ¿por qué? de todas las cosas en el mundo, presentar su importancia ya que ayuda a crear un ser consciente, pensante y atemporal mediante las decisiones que tomamos que tomamos en toda su vida.



3: Después de estas 6 sesiones: ¿Cambió para usted la forma de pensar y concebir a la filosofía y la manera en la que se enseña? ¿Por qué?

Si, ya que yo consideraba a la «filosofía» como algo aburrido y antiguo, sin uso para la vida cotidiana y aburrido. A partir de estas 6 sesiones comencé a pensar que la filosofía sí tiene coherencia con el famoso concepto... "La filosofía es la madre de todas las ciencias".

4: Para ti, ¿qué es la crisis de la existencia?

Es un sentimiento que todo ser está enfrentando, pierdes credibilidad comienzas a cuestionar tu propia existencia, sin encontrarle algún sentido a seguir viviendo. Es el momento en el que nos damos cuenta que tenemos un vacío interior, es el momento donde reflexionamos si tu vida tiene fundamento para seguir adelante, pasando por tu cabeza una pregunta vaga y frustrante... ¿Qué sería este mundo sin mí?



5: ¿Hubo alguna distinción entre estas sesiones y el resto de tus cursos de filosofía? ¿Algunas de ellas te motivó más? ¿Consideras que alguna de ellas te acercó a la filosofía como "filosofía"?

Si, en especial donde la sesión trata de identificar diferentes sentimientos que de alguna u otra manera confundimos. Con estas sesiones me he dado cuenta que el nombre ya sólo actúa como marca, dejó de ser y solamente se puso a actuar de manera, egotista y poco inteligente. «Neoliberalismo».

6: ¿Pienso usted que el sentimiento radical de la angustia ante la muerte es un elemento adecuado para que las series humanas se introduzcan a la filosofía? ¿Por qué?

Si, ya que desde el momento en el que sentimos angustia por dicha situación te pones a pensar qué será de ti ante algo que aún no ocurre. Después viene el sentir dudo y trabajo por querer que llegue, pero a la vez luchas contra el tiempo para que la llegada de la «muerte» se prolongue muchísimo tiempo.



1: En general, cómo evaluarías el desempeño del docente durante el curso, ¿te motivó al estudio de la filosofía y a lo puesto en marcha de filosofar?

Su desempeño fue bueno, aunque estas 6 sesiones me motivaron, en lo personal la filosofía no despierta toda mi atención, pero el docente hizo que me interesara por ciertos temáticas.

2: ¿Cuál fue la actitud tomada por el docente a lo largo del curso?

Positiva, ya que mostró interés por que las sesiones fueran dinámicas y motivadoras.

3: ¿Si pudieras cambiar algo del curso, qué sería?

Quiera que la temática a abordar fuera más entretenida y fácil de entender.

4: ¿Qué fue lo que más te agrada de las sesiones?

Que para todas las lecciones involucró situaciones de la vida real, desde la angustia que sentimos ante 'egres' situaciones diarias, así como el utilitarismo la clase de hombres enfermos y egoístas que arrastró.



5: ¿Crees que se cumplieron los propósitos y convenios expresados en la sesión número zero? ¿De qué manera se cumplieron o no estos acuerdos?

Se cumplió el objetivo que buscaba al tratar de obtener la atención de todo el grupo, logó despertar interés que se agradeció ya que intentamos poner en práctica el término filosofar.

6: ¿Crees que la filosofía tenga relevancia para nuestra vida cotidiana? ¿Ya tenías esta creencia antes del curso?

Sí, la filosofía hace despertar tu duda hacia el por qué? de todas las cosas, y de alguna u otra manera, los hombres nos preguntamos eso a cada segundo de "vivo".

7: En definitiva: ¿Continuamos con el estudio y ejercicio de la filosofía ahí cuando ya no sean un estudio curricular de carácter obligatorio?

La sesiones logaron llamar mi atención, abrir mis dudas y responde ciertas dudas, pero no elegí ni adoptarla a la filosofía como un estilo de vida y menos como un objeto de estudio, no encuentro algo que logré controlar mis emociones en ella.



B: ¿Cómo evaluarías la disposición, actitud y fomento del grupo?

Bueno.

A: ¿Cómo evaluarías tu disposición, actitud y fomento dentro del grupo?

Excelente.

10: ¿Según los estándares de evaluación de la institución, ¿qué calificación le asignarías?

Excelente, ya que puse todo lo posible de mí para adquirir y tratar de ver de manera positiva la temática que se estuviera abordando.

También porque pude adquirir y participar en todas las ejercicios que se fueron presentando a lo largo de 6 interesantes sesiones.

Me gustó e interesó esta experiencia de colaborar en la elaboración del proyecto y agradezco de antemano tu cooperación para poder adquirir el mayor conocimiento, así mismo por compartir tu conocimiento, experiencia y enseñar al grupo en general.

Programa de estudios de la asignatura *Filosofía IV: problemas filosóficos contemporáneos*, del Colegio de Bachilleres



SECRETARÍA GENERAL
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA



Filosofía IV
Problemas filosóficos contemporáneos
Sexto Semestre

HORAS: 3
CRÉDITOS: 6
CLAVE: 786

Febrero, 2012

ÍNDICE

Contenido	Página
Presentación -----	3
Ubicación de la asignatura -----	5
Intención de la materia y de la asignatura -----	11
Enfoque de la materia y de la asignatura -----	11
Bloque temático I FILOSOFÍA DE LA VIDA Y CIENCIA -----	15
Bloque temático II ONTOLOGÍA DE LA EXISTENCIA -----	24
Bloque temático III HERMENÉUTICA DE NUESTRO TIEMPO -----	33
Créditos-----	41
Directorio -----	42

Presentación

El presente programa contiene cuatro apartados:

1. **Ubicación:** Permite identificar el lugar de la asignatura dentro del mapa curricular, así como al área de conocimiento, el campo disciplinar y la materia a la que pertenece.
2. **Intención:** En ella se concretan los desempeños que debe lograr el estudiante, mediante el despliegue de las competencias genéricas y disciplinares, con las cuales contribuye la materia y sus asignaturas para alcanzar el perfil del egresado.
3. **Enfoque:** Corresponde a los elementos metodológicos, psicopedagógicos y disciplinares, que dan sentido a la organización de los bloques temáticos y que sirven como herramientas para orientar el proceso de aprendizaje-enseñanza-evaluación; a fin de que los docentes puedan planear de mejor manera las rutas didácticas que permitan el desarrollo de las interrelaciones entre las competencias genéricas y disciplinares seleccionadas.
4. **Bloque temático:** Comprende los elementos centrales que orientan la actividad docente: las problemáticas situadas, los núcleos temáticos, el propósito, en el cual se recuperan las interrelaciones de las competencias genéricas y disciplinares y sus correspondientes niveles de desempeño. Además las estrategias de aprendizaje-enseñanza-evaluación, los materiales de apoyo al aprendizaje y las fuentes de información.

Estos apartados se basan en los siguientes referentes conceptuales:

Competencias genéricas: Articulan, dan identidad a la EMS y constituyen el perfil del egresado del SNB “son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.”¹¹⁶

Competencias disciplinares básicas: Estas competencias capacitan al estudiante para procesar, aplicar y transformar en contextos específicos, el conocimiento organizado en disciplinas.

Cuatro ejes fundamentales:

- a. Interrelaciones entre competencias genéricas y competencias disciplinares.

¹¹⁶ ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. SEP. Diario Oficial de la Federación. Octubre, 2008.

- b. Núcleos temáticos.
- c. Problemática situada.
- d. Niveles de desempeño.

a. Interrelaciones de competencias genéricas y disciplinares

La relación entre las competencias genéricas y disciplinares orienta la definición de los aprendizajes que se espera que el estudiante logre al término del curso semestral. Permite definir las intenciones de la materia y la asignatura, el enfoque y los propósitos de aprendizaje, en función del perfil del egresado.

Se construyen en argumentos que permitan comprender y orientar la lógica de la enseñanza por competencias, así como los criterios para seleccionar y organizar (desagregar y secuenciar) los núcleos temáticos; seleccionar las problemáticas situadas adecuadas; definir los criterios que se tomarán en consideración para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

b. Núcleos temáticos

Son selecciones de conceptos clave, teorías, leyes, procedimientos, valores, esenciales de una disciplina, que permiten al estudiante analizar, interpretar y resolver un problema de su realidad. Al ser lo esencial, los núcleos temáticos no integran la totalidad de aspectos de una disciplina, sino únicamente lo básico de aquellos aspectos requeridos por el campo de aplicación de la disciplina, útiles para resolver la problemática situada. La delimitación de núcleos temáticos implica no sólo el manejo de la disciplina, sino además la relación de los contenidos con las interrelaciones de competencias genéricas y disciplinares.

Conducen a poner en práctica procesos de pensamiento como la reflexión, el análisis y el desarrollo de propuestas en torno a situaciones problemáticas en contextos determinados (el entorno del estudiante), que aunadas a las competencias asociadas, dan la pauta para la evaluación (qué queremos que el estudiante aprenda). Los núcleos temáticos interactúan con la problemática situada al activar los conocimientos previos de los estudiantes, para formular hipótesis y conjeturas a partir de los contenidos del propio núcleo para resolver la problemática planteada en atención al propósito del Bloque temático correspondiente.

c. Problemática situada

Las problemáticas situadas son situaciones de la realidad que pueden ser analizadas, explicadas o resueltas a través de los núcleos temáticos con el propósito de desarrollar las competencias previamente explicitadas. La problemática situada alude a hechos, prácticas o actividades (académica, laboral, social o personal) cercanas a los estudiantes. Por una parte, promueven la aplicación o la utilización de la disciplina permitiendo diferentes niveles de análisis, explicación o solución de la problemática; por otra, inducen al desarrollo de habilidades de autorregulación en el estudiante, al determinar qué necesita investigar, como lo hará y con qué

intención.

Es un problema de la vida cotidiana, que resulta de interés y es motivante para los estudiantes; genuinamente significa un reto a resolver, pues su solución no se encuentra en los libros; las problemáticas deben estar en correspondencia con su desarrollo cognitivo, a efecto de que esté a su alcance proporcionar una solución o explicación. Resulta fundamental para establecer relaciones entre los conocimientos que se aprenden en la escuela con el contexto de vida de los estudiantes. La problemática situada será analizada, discutida y resuelta a través de actividades desarrolladas en grupos cooperativos, que tiendan a la formación de un estudiante autogestivo.

El planteamiento de la problemática situada debe conducir a la formulación de hipótesis o conjeturas en principio, a partir de preguntas detonadoras expuestas, para poner en juego el conocimiento previo de los alumnos, articular conocimientos nuevos e inducir a la construcción y comprobación de hipótesis, elaboradas con base en las categorías conceptuales y metodológicas propias de la disciplina.

Involucra a los estudiantes en su comprensión, por lo que resulta esencial proponer enunciados que requieran ser leídos una o más veces, para comprender la situación planteada e involucrarse en su análisis y resolución, sin que el texto anticipe un único procedimiento. Cualquier problemática propuesta, al estar situada en el campo de aplicación de los núcleos temáticos correspondientes, fortalece la apropiación de lo sustancial de la disciplina.

La problemática situada implica: el contexto en el que cobran sentido y relevancia los núcleos temáticos; orienta el desarrollo de las competencias explicitadas en el bloque temático y permite al profesor diseñar estrategias que consideren el análisis de la realidad inmediata, para que el estudiante pueda transferir hacia otros contextos, en tiempo y espacio (de aquí que no se trate de un simple ejemplo adecuado para ser observado).

d. Niveles de desempeño

Los niveles de desempeño son descripciones concretas, evidentes y evaluables de la calidad y complejidad de lo que puede hacer un estudiante en diferentes grados; muestran el paso de lo básico en los aprendizajes propuestos hasta mayores niveles de elaboración (logro de las competencias) en cuatro categorías: Excelente, Bueno, Suficiente, Insuficiente.

Están estructurados por bloque temático a partir de su propósito y son un referente para: la definición de técnicas y la elaboración de instrumentos de evaluación, la ejercitación y la consolidación de las competencias.

Ubicación de la Asignatura

El Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres se estructura en tres áreas de formación: Área de Formación Básica, Específica y Laboral. En la primera se ubican las competencias genéricas que corresponden al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, además, El Colegio propone una serie de competencias disciplinares básicas específicas para el Campo de Desarrollo Humano, entre ellas las de Filosofía; en la segunda las competencias disciplinares extendidas y en el Área de Formación Laboral se desarrollan las competencias profesionales básicas.

Las competencias en el Área de Formación Básica se organizan en cinco campos disciplinares: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales-Naturales, Ciencias Sociales y Desarrollo Humano.

Los campos disciplinares agrupan aquellas competencias que comparten entre sí métodos, lenguajes, objetos de estudio y técnicas de trabajo, por lo anterior, es razonable suponer que puedan contar con un enfoque didáctico compartido. Los campos de estudio se dividen en materias y éstas en cursos semestrales, denominados asignaturas.

La materia de Filosofía se ubica, junto con Estética y Actividades físicas y deportivas, en el campo de Desarrollo Humano que, de acuerdo con el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, se “orienta a favorecer la autorregulación del estudiante, su crecimiento individual como ser humano integral y comunitario; al desarrollo de sus habilidades para la reflexión filosófica situada, la valoración ética y la apreciación estética de las manifestaciones de la cultura y el cuidado físico de su persona”.¹¹⁷

Las competencias básicas disciplinarias del campo *de Desarrollo Humano* son las siguientes:

1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de construcción ciudadana, formación humana y su proyecto de vida.
2. Evalúa distintos aspectos filosóficos disciplinares: ontológicos, éticos, axiológicos, estéticos, epistemológicos y lógicos, en su proceso de desarrollo humano.
3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social y natural.
4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.
5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas.
6. Identifica y aprecia manifestaciones artísticas en los parámetros tiempo y espacio dentro del quehacer humano.
7. Explora y emplea el lenguaje artístico a partir de sus rasgos característicos y sus elementos estéticos para comunicar ideas y sentimientos en su proceso creativo.
8. Reconoce sus planos sensorial, perceptual y conceptual, en la experiencia artística y cognitiva.

¹¹⁷ Colegio de Bachilleres. Modelo Académico (Mayo, 2009) p. 51.

9. Utiliza su imaginación, observación, expresión, reflexión, atención, argumentación y creatividad en la elaboración de un producto con características artísticas.
10. Aplica la Educación Física, para conservar y fortalecer su salud, autorregulando su desarrollo personal y social.

La materia de Filosofía está integrada por cuatro asignaturas: *Filosofía I: Filosofía y construcción de ciudadanía*; *Filosofía II: Filosofía y formación humana*; *Filosofía III: Argumentación filosófica* y *Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos*. Como se aprecia en el siguiente mapa, *Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos*, se ubica en sexto semestre, se imparte tres horas a la semana y tiene un valor de 06 créditos en el Plan de Estudios.

CAMPO	1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Área de Formación Básica					
	Inglés I Reiniciando	Inglés II Socializando	Inglés III Levantando el vuelo	Inglés IV En pleno vuelo	Inglés V Nuestro mundo	Inglés VI La sociedad del conocimiento
	TIC I Recorriendo la autopista de la información	TIC II Ofimática sinérgica	TIC III Relación e interpretación de datos	TIC IV Los datos y sus interrelaciones	Área de Formación Específica	
	TLR I Intención comunicativa de los textos	TLR II Habilidades comunicativas	Literatura I Literatura y comunicación	Literatura II Literatura y comunicación integral		
Geografía El mundo en que vivimos	Física I Conceptos de la naturaleza ondulatoria	Física II Principios de la tecnología con fluidos y calor	Física III Teorías del universo físico			
CIENCIAS EXPERIMENTALES - NATURALES		Biología I La vida en la Tierra I	Biología II La vida en la Tierra II	Ecología El cuidado del ambiente	Química I Recursos naturales	Química II Nuevos materiales
				Química I Recursos naturales	Química II Nuevos materiales	Química III Química en la industria
MATEMÁTICAS	Matemáticas I Solución de problemas reales	Matemáticas II Distribuciones de frecuencias y sus gráficas	Matemáticas III Representaciones gráficas	Matemáticas IV El triángulo y sus relaciones	Matemáticas V	Matemáticas VI
CIENCIAS SOCIALES	Historia I México: de la Independencia al Porfiriato	Historia II México: de la Revolución a la Globalización	CS I Análisis de mi comunidad	CS II Problemas sociales de mi comunidad	ESEM I Entorno y proyecto de vida	ESEM II Conociendo el mundo
DESARROLLO HUMANO	Filosofía I Filosofía y construcción de ciudadanía	Filosofía II Filosofía y formación humana	Área de Formación Laboral		Filosofía III Argumentación filosófica	Filosofía IV Problemas filosóficos contemporáneos
	Estética I Apreciación Artística I	Estética II Apreciación Artística II				
	Actividades físicas y deportivas I	Actividades físicas y deportivas II				

Competencias básicas disciplinares y genéricas

Competencias básicas disciplinares de la materia de Filosofía:

1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de ciudadanía, formación humana y su proyecto de vida.
2. Evalúa distintos aspectos filosóficos disciplinares: ontológicos, éticos, axiológicos, estéticos, epistemológicos y lógicos en su proceso de desarrollo humano
3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social y natural.
4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.
5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas.

Estas competencias disciplinares se desarrollan en las asignaturas de Filosofía de acuerdo con el siguiente esquema:

Competencias disciplinares de la materia de Filosofía	Filosofía I Construcción de Ciudadanía.	Filosofía II Formación Humana	Filosofía III Argumentación filosófica	Filosofía IV Problemas Filosóficos Contemporáneos
1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de construcción de ciudadanía, formación humana y su proyecto de vida.	X	X		
2. Evalúa distintos aspectos filosóficos disciplinares: ontológicos, éticos, axiológicos, estéticos, epistemológicos y lógicos en su proceso de desarrollo humano.	X	X	X	
3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social y natural.	X	X		X
4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.		X	X	X
5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas.				X

Particularmente en la asignatura *Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos*, las competencias disciplinares 3, 4 y 5 se interrelacionan con las competencias genéricas 1, 6, 9 y 10. Ello se debe a que el análisis de problemas filosóficos contemporáneos le permite al estudiante interpretar la realidad; así como valorar y proponer soluciones éticas a diversos problemas del mundo actual.

Competencias genéricas:

La asignatura, con sus respectivas competencias disciplinares, se relaciona directamente con las siguientes competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
Atributos seleccionados:
 - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
 - Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
 - Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
 - Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Atributos seleccionados:
 - Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
 - Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
 - Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
 - Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
Atributos seleccionados:
 - Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
 - Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.

- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
 - Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
 - Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Atributos seleccionados:
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
 - Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

Esquema de interrelación de competencias

COMPETENCIAS GENÉRICAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES	I. Se autodetermina y cuida de sí	III. Piensa y crítica y reflexivamente	VI. Participa con responsabilidad en la sociedad	
	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social y natural.	Se valora a sí mismo y enfrenta retos de su existencia a partir del desarrollo de su conciencia ética moral.	Plantea soluciones éticas a problemas de su entorno a partir de la reflexión filosófica sobre su identidad y la otredad.	Propone soluciones a problemas de su entorno a partir de la reflexión crítica sobre el horizonte de comprensión humana y sobre los problemas que conlleva una existencia alienada.	A partir de la reflexión filosófica propone soluciones a problemas propios de su contexto cultural que refieren la relación entre ética y vida.

<p>4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.</p>	<p>Argumenta una alternativa de solución ética ante problemas que implica su existencia.</p>	<p>Sustenta una postura filosófica en torno a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo.</p>	<p>Interpreta la otredad e identidad latinoamericana a partir de su horizonte de comprensión.</p>	<p>Interpreta la crisis de la razón ilustrada y sus consecuencias éticas, axiológicas, estéticas, ontológicas y epistemológicas en el contexto del multiculturalismo.</p>
<p>5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas.</p>	<p>Mediante la reflexión filosófica valora su existencia en el horizonte de la crisis del hombre contemporáneo.</p>	<p>A través de la reflexión filosófica propone soluciones a problemas éticos derivados de los usos de la ciencia y la tecnología, en el contexto de la crisis de la existencia del hombre contemporáneo.</p>	<p>Participa responsablemente en alternativas de solución a los problemas derivados de la crisis de la modernidad en el contexto latinoamericano, a partir de la comprensión filosófica de los mismos.</p>	<p>Considerando integralmente las disciplinas filosóficas, reflexiona sobre los problemas que implican la identidad y la otredad en Latinoamérica.</p>

Intención de la Materia y de la Asignatura

La materia de Filosofía favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y la argumentación consistentemente fundamentada; con las cuales estará en posibilidad de valorar éticamente su proceso de humanización desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas, así como de ofrecer alternativas de solución tanto a problemas filosóficos contemporáneos, como a cuestiones que preocupan, en general, al ser humano, particularmente aquellos vinculados con su responsabilidad ética en la construcción de su ciudadanía, la realización de su proyecto de vida y el cuidado de su entorno. Se pretende que desarrolle una actitud filosófica ante la vida y sus circunstancias.

La **intención de la asignatura Filosofía IV: Problemas filosóficos contemporáneos** es que el estudiante interprete y argumente alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos tales como la crisis de la razón moderna, el sentido de la vida y la existencia del hombre contemporáneo; mediante el examen crítico de las concepciones científica y filosófica acerca de la vida, la reflexión ontológica de la existencia y la comprensión de nuestro tiempo.

Enfoque

La Filosofía es un saber útil para la vida, en tanto que permite comprender íntegramente problemas comunes a los seres humanos y reflexionar de manera crítica sobre la mejor vía para solucionarlos. Dentro de estos problemas se encuentran los referentes al bien común, la libertad, la naturaleza humana y los valores, entre otros. Nos desenvolvemos en un contexto compuesto de visiones ética, estética, ontológica y epistemológica; tomar conciencia de tales visiones hace posible que nos responsabilicemos de nuestra vida. En otras palabras, la actividad filosófica promueve la formación de individuos capaces de comprender e interpretar la realidad mediata e inmediata, lo que se traduce en la posibilidad de un desarrollo pleno como seres humanos, con efectos para la consolidación de una comunidad justa.

Filosofar supone una actitud de búsqueda constante de la verdad; en este sentido, su fortalecimiento compromete al estudiante y al profesor a integrar valores, habilidades y conocimientos filosóficos para utilizar categorías y métodos en contextos específicos. Valores tales como el bien, la belleza y la verdad, orientan la toma de decisiones de manera consciente, así como la acción responsable que revela la dignidad humana. Entre las habilidades se encuentran el pensamiento crítico, la disposición al diálogo, y la capacidad para argumentar tesis y toma de posturas ante una dificultad concreta. El pensamiento crítico es una forma de deliberación y de construcción de conocimientos que se distingue de la opinión y sentido común; la argumentación es una habilidad que nos permite comprender las ideas en un contexto y con una intención determinados, explicar la realidad de un modo racional y veraz; la capacidad de diálogo, junto con el pensamiento crítico y la argumentación, contribuye a comprender, analizar rigurosamente y, en su caso, transformar de manera responsable la realidad más inmediata.

La materia de Filosofía en el Colegio busca el desarrollo de esta actitud, por lo que los contenidos de los programas que la conforman y los propósitos que orientan su tratamiento exigen un enfoque didáctico consciente, por un lado, de que hay formas específicas de filosofar que se distinguen de otros modos de conocer; por otro, que esta actividad no se reduce al conocimiento sobre la historia de las ideas, ni a un ejercicio de interpretación de textos. Si bien es necesario desarrollar habilidades hermenéuticas para comprender las teorías filosóficas trascendentales que han alimentado el pensamiento, el profesor debe diseñar caminos que motiven al estudiante a la investigación constante, al cuestionamiento metódico de prácticas comunes y a la fundamentación de posibles soluciones a problemas de su entorno. Para ello deberá situar los problemas propios de la filosofía en el ámbito del estudiante, tomando en cuenta sus saberes, gustos y expectativas acerca de la vida, el conocimiento y la convivencia.

Las problemáticas filosóficas situadas que aparecen en este programa están sólo en calidad de sugerencia, serán el profesor y su grupo quienes determinen cuál es la más pertinente para el desarrollo didáctico. Puede tratarse una sola problemática a lo largo de todo el curso o una por cada Bloque. En cualquier caso, la problemática debe incluir planteamiento, tratamiento y sugerencias de solución.

El Modelo Académico¹¹⁸ concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su carácter formativo, autorregulado, resolutivo y potencializador en el desarrollo de proyectos. El profesor debe motivar la creatividad, el pensamiento crítico y sistemático, con el propósito de suscitar una visión compleja de la realidad circundante.

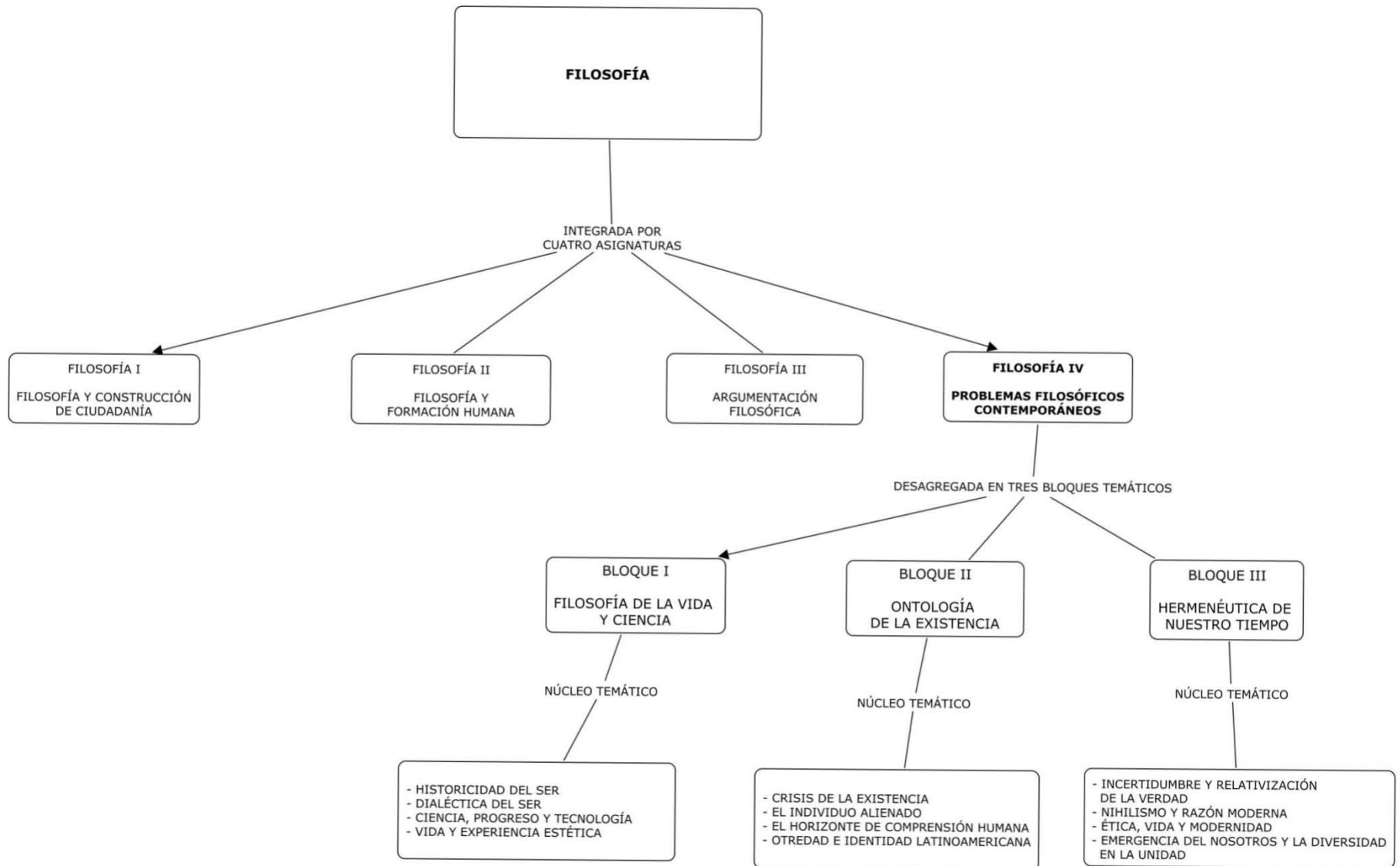
La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía implica que el estudiante y el docente sean corresponsables y agentes participativos del mismo proceso, tanto en lo disciplinario como en lo didáctico.

¹¹⁸Colegio de Bachilleres, Modelo Académico, 2009.

FILOSOFÍA

La materia de Filosofía tiene por intención favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y la argumentación consistentemente fundamentada; con las cuales estará en posibilidad de valorar éticamente su proceso de humanización desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas, así como de ofrecer alternativas de solución tanto a problemas filosóficos contemporáneos, como a cuestiones que preocupan, en general, al ser humano, particularmente aquellos vinculados con su responsabilidad ética en la construcción de su ciudadanía, la realización de su proyecto de vida y el cuidado de su entorno. Se pretende que desarrolle una actitud filosófica ante la vida y sus circunstancias.

ASIGNATURA	INTENCIÓN	BLOQUES TEMÁTICOS	PROPÓSITOS
FILOSOFÍA I Filosofía y construcción de ciudadanía	Que el estudiante ejerza su responsabilidad ética, asumiéndose como integrante de la sociedad, con conciencia de sí mismo, de su relación con la naturaleza, de su compromiso y participación en su proceso de ciudadanía, en un marco democrático y de diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Filosofía y reflexión crítica	Que el estudiante reflexione filosóficamente sobre un problema de su entorno, mediante el uso de un método propio de la filosofía y desde el ámbito de sus disciplinas, para valorar la importancia del filosofar en su proceso de ciudadanía y formación humana.
		Reflexión filosófica sobre la dignidad humana	Que el estudiante participe dialógicamente en la defensa de la dignidad humana, a través de la comprensión de los fundamentos y sentido filosófico de los Derechos Humanos, a fin de fortalecer la justicia y el bien común.
		Reflexión ética sobre la praxis ciudadana	Que el estudiante proponga acciones éticamente responsables para la vida ciudadana, mediante la reflexión crítica de los valores propios de la democracia, para evaluar la importancia del interculturalismo en el desarrollo humano.
FILOSOFÍA II Filosofía y formación humana	Que el estudiante reflexione y argumente filosóficamente acerca de su formación humana, a partir de conceptos y categorías filosóficas; así como del análisis crítico de los factores que influyen en dicho proceso, para que tome conciencia de sí mismo y su entorno en la generación de un proyecto de vida.	Filosofía y conciencia del ser humano	Que el estudiante reflexione filosóficamente sobre su proceso de concientización e identidad, mediante el análisis crítico de los problemas de la libertad, para plantear propuestas de solución ética a situaciones de enajenación y fetichismo que intervienen en su formación humana.
		Reflexión filosófica sobre el proceso de formación humana	Que el estudiante elabore y argumente su proyecto de vida, fundamentado en la reflexión filosófica sobre las relaciones entre educación y libertad, para concientizar su proceso de formación humana en su entorno.
FILOSOFÍA III Argumentación filosófica	Que el estudiante argumente filosóficamente a través del análisis, reflexión, comprensión de diferentes tipos de discursos y apropiación de algunos modelos de argumentación, ubicados en el contexto de sus relaciones interpersonales, con el propósito de sustentar una postura razonable y ética en sus procesos dialógicos.	Propiedades de la argumentación filosófica	Que el estudiante aplique los principios lógico-ontológicos de la argumentación considerando las condiciones de posibilidad del discurso filosófico, para reconocer su importancia en la resolución de problemas de su entorno.
		Argumentación filosófica en procesos dialógicos	Que el estudiante evalúe distintas formas de argumentación a través del análisis comparativo de sus fines y características, para que las use en procesos dialógicos.
		Praxis argumentativa	Que el estudiante argumente metodológicamente propuestas de solución a problemas de su entorno, utilizando razonamientos pertinentes; a fin de asumir compromisos filosóficos inherentes a la práctica argumentativa.
FILOSOFÍA IV Problemas filosóficos contemporáneos	Que el estudiante interprete y argumente alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos como la crisis de la razón moderna, el sentido de la vida y la existencia del hombre contemporáneo; mediante el examen crítico de las concepciones científica y filosófica acerca de la vida, la reflexión ontológica de la existencia y la comprensión de nuestro tiempo.	Filosofía de la vida y Ciencia	Que el estudiante interprete el sentido de la vida a través del examen crítico de las condiciones histórica y dialéctica del ser, así como de la visión científicista en contraste con la vivencia estética; para que proponga alternativas de solución ética a problemas de su entorno.
		Ontología de la existencia	Que el estudiante comprenda la existencia a través de la reflexión filosófica sobre la crisis y alienación del hombre contemporáneo, para contribuir dialógicamente en la construcción de la otredad e identidad latinoamericana en el contexto de la globalización.
		Hermenéutica de nuestro tiempo	Que el estudiante interprete filosóficamente la crisis de la razón moderna, mediante el análisis crítico de sus consecuencias teóricas y prácticas.



BLOQUE TEMÁTICO I. Filosofía de la vida y Ciencia**Carga horaria:
14 horas****PROPÓSITO:**

Que el estudiante interprete el sentido de la vida a través del examen crítico de las condiciones histórica y dialéctica del ser, así como de la visión científicista en contraste con la vivencia estética; para que proponga alternativas de solución ética a problemas de su entorno.

Núcleo temático:

- Historicidad del ser.
- Dialéctica del ser.
- Ciencia, Progreso y Tecnología.
- Vida y experiencia estética.

Problemática situada sugerida:**BASURA TECNOLÓGICA.**

Durante el siglo XX nuestra actividad estaba orientada en gran parte por la idea de que la ciencia y la tecnología son benefactores incondicionales y motores del progreso. Sin embargo, esta idea se debilita porque experimentamos amenazas ecológicas, riesgos biotecnológicos, dependencia económica y el impulso del capitalismo a ultranza. Sabemos que el desarrollo de la tecnología procura mejores condiciones de vida, pero al mismo tiempo comenzamos a advertir la huella negativa que deja en el medio ambiente, en los recursos naturales y en el ser humano. Existen datos alarmantes acerca del daño causado por los desechos tóxicos de los diversos aparatos electrónicos, mismos que rápidamente se tornan obsoletos ante nuestros deseos que constantemente van cambiando. Basta decir que una sola pila de botón puede contaminar hasta 6.5 millones de litros de agua. El problema de la renovación y la innovación es el desperdicio.

La cuestión resulta paradójica e intrincada. Paradójica porque por un lado -en la dinámica de la vida actual- “sentimos la necesidad” de estar a la vanguardia, pero al mismo tiempo surge una conciencia ecológica que nos obliga a preguntarnos si tenemos claridad sobre la finalidad de esto que llamamos progreso. La cuestión es intrincada –para decirlo eufemísticamente- porque muchos de los productos que pierden vigencia se convierten en desechos que llegan a los países dependientes tecnológicamente como “donativos”, y que más rápido de lo esperado acrecientan la huella ecológica. Países como Estados Unidos, Japón y de la Unión Europea, utilizan como destino principal de su basura electrónica las costas de países asiáticos, en donde niños y adultos trabajan en condiciones inhumanas, desarmando a mano computadoras e impresoras. Sin exagerar, es posible parafrasear a

Heráclito y afirmar que la tecnología hace a unos amos y a otros esclavos.

Con este panorama, parece que lo más urgente es tomar el control de los depósitos y el manejo adecuado de los residuos tóxicos que terminan en basureros comunes, cañadas, ríos y playas. Por ello se están generando propuestas que tienen que ver con la generación de empresas que se hagan cargo del manejo de tales residuos, y con la legislación que corresponda los fabricantes se tendrán que responsabilizar de sus productos desde el origen hasta el fin; son propuestas que ayudarán a solventar el problema con la finalidad de apuntalar un mejor sentido de vida.

No obstante, desde una visión filosófica se atisban dificultades de raíz: ¿Es posible hablar de progreso cuando ya no afirmamos saber que nos movemos en la dirección correcta? ¿Cuáles son los supuestos que fundamentan la idea de progreso? ¿Es la dialéctica propia del capitalismo la que impone y explica relaciones de servidumbre y dependencia? Si esto es así ¿de qué manera las visiones dialécticas e historicistas de pueden proporcionarnos una respuesta que aminore dichas relaciones? En última instancia, ¿cómo podemos saber si la concepción científicista -que desdeña al arte, la metafísica y la retórica- puede ofrecernos conocimientos que orienten el sentido de nuestra vida? ¿En qué medida la experiencia estética crea una alternativa de vida, en oposición a la idea de ciencia, progreso y tecnología? ¿De qué manera tratarías el problema de la basura tecnológica haciendo uso de las visiones filosóficas historicista, dialéctica, positivista o vitalista?

Estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación

En congruencia con el enfoque didáctico y disciplinario de la materia de Filosofía, centrado en el aprendizaje y desarrollo de competencias, el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación se orienta a que el estudiante aprenda la filosofía y el filosofar a través de la articulación de los cuatro ejes curriculares, a saberse: interrelación de competencias genéricas y disciplinares, núcleos temáticos, problemática filosófica situada y niveles de desempeño. Por lo cual se plantean los siguientes aspectos didácticos, sin olvidar que es el profesor quien, a partir de los acuerdos de la Academia, establece las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación que considere más pertinentes en función del contexto institucional y de la población de estudiantes a quienes se dirige.

Para el tratamiento de la Problemática situada, se sugiere la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual incluye las fases 1) Planteamiento de problemática situada, 2) desarrollo y 3) propuesta de solución.

1) Planteamiento de Problemática situada

En un primer momento se debe plantear el problema filosófico situado, que será objeto de consideración a lo largo del bloque temático. El planteamiento es facultad del docente y consiste, básicamente, en problematizar una circunstancia, en provocar interés y desafío entre los estudiantes mediante cuestionamientos y preguntas detonadoras que orienten su tratamiento, el cual debe ser de carácter disciplinario, es decir, con base en el conocimiento filosófico. Puede recurrirse a historietas, fragmentos de filmes, notas periodísticas, canciones y otros materiales con el propósito de que los estudiantes se apropien de la problemática. Ejemplo:

a) Problema: “Basura tecnológica”. El propósito de la problemática propuesta es que los estudiantes reflexionen críticamente sobre las consecuencias negativas que se han producido, tanto en el medio ambiente como en el ser humano, como consecuencia de los desperdicios generados por el consumo irracional de tecnología.

b) Apropiación de la problemática. El profesor remite al video: “Basura tecnológica”, en http://www.youtube.com/watch?v=SC_poBJPu_0 En este sitio, los alumnos pueden participar leyendo los comentarios que distintas personas han dejado a propósito del artículo, además de que pueden expresar su propia nota u opinión.

c) Socialización de la problemática. El profesor y los alumnos pueden consultar las notas que se hayan emitido en la página arriba citada, o bien, el profesor puede habilitar un foro de discusión en el servidor de su preferencia, en el cual los estudiantes emitan su comentario.

d) Tratamiento filosófico de la problemática. Una vez que los alumnos se hayan apropiado de la problemática, el profesor debe inducir el tratamiento filosófico de la misma de acuerdo con el propósito del bloque y a través de preguntas detonadoras: ¿Es posible hablar de progreso cuando ya no afirmamos saber que nos movemos en la dirección correcta? ¿Cuáles son los supuestos que fundamentan la idea de progreso? ¿Es la dialéctica propia del capitalismo la que impone y explica relaciones de servidumbre y dependencia? Si esto es así ¿de qué manera las visiones dialécticas e historicistas de la realidad pueden proporcionarnos una respuesta que aminore dichas relaciones? En última instancia, ¿cómo podemos saber si la concepción cientificista -que desdeña al arte, la metafísica y la retórica- puede ofrecernos conocimientos que orienten el sentido de nuestra vida? ¿En qué medida la experiencia estética crea una alternativa de vida, en oposición a la idea de ciencia, progreso y

tecnología? ¿De qué manera resolverías el problema de la basura tecnológica haciendo uso de las visiones filosóficas historicista, dialéctica, positivista o vitalista?

e) Socialización de las primeras respuestas a las preguntas detonadoras. Si el profesor habilitó un foro de discusión, se puede aprovechar esta herramienta para que los alumnos compartan y comiencen a discutir sus ideas acerca de la problemática situada con un enfoque cada vez más disciplinario. Las opiniones de los alumnos podrán, además, socializarse en el salón de clase, en donde el profesor irá orientando el tratamiento de la problemática con un enfoque filosófico.

2) Desarrollo

a) Organización de equipos de trabajo. El profesor debe promover el trabajo dialógico y colaborativo para la investigación, comprensión y análisis de textos filosóficos. En binas, triadas o equipos de cinco personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ello proporcionará guiones de lectura y andamios que evidencien la comprensión de los textos. Debe buscarse la combinación en el uso de los recursos impresos tradicionales y de las TICs.

b) Exposición. Cada equipo de trabajo expondrá al grupo el resultado de las lecturas realizadas. La exposición es la presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral. Permite extraer los puntos importantes de una amplia gama de información, que por su diversidad o complejidad representa dificultades en su estructura y organización como contenidos de un curso.

Pasos para la preparación de la exposición:

- Delimitación del tema.
- Búsqueda de información relevante al tema que será desarrollado.
- Presentación inicial, ubicando el tema dentro de un contexto más amplio y asociándolo a conocimientos previos de los estudiantes.
- Explicación del tema, utilizando ejemplos y apoyos audiovisuales como mapas y diagramas conceptuales o mentales, entre otros.
- Incorporación de cuestionamientos que permitan a los estudiantes clarificar los puntos centrales del tema.
- Resumen de las ideas expuestas.
- Vinculación entre los contenidos de las lecturas realizadas y la problemática situada.

c) Regulación del proceso de aprendizaje. Previamente a la exposición, el profesor revisará el contenido de las exposiciones y, de ser necesario, sugerirá ajustes o correcciones. Para valorar las exposiciones, es conveniente diseñar una lista de cotejo o rúbrica, misma que los alumnos deben conocer de manera oportuna.

3) Propuesta de solución

a) Trabajo colaborativo. Con base en la investigación realizada y en las exposiciones, cada equipo de trabajo construirá una propuesta de solución a la problemática situada. Para ello el profesor deberá promover el diálogo, la crítica y la búsqueda de acuerdos entre los integrantes de cada equipo.

b) Socialización de las propuestas de solución a la problemática situada. Nuevamente, pueden aprovecharse las TICs para la socialización de las propuestas de solución a la problemática situada.

c) Valoración entre pares. Los alumnos podrán conocer las propuestas elaboradas y emitir un juicio sobre ellas por medio de una lista de cotejo.

d) Valoración del profesor. El profesor, con base en una lista de cotejo o rúbrica de evaluación, emitirá un juicio sobre cada una de las propuestas elaboradas por los alumnos.

e) Conclusiones. El profesor cerrará el bloque temático emitiendo una valoración general sobre las propuestas de solución a la problemática situada.

Evaluación

La evaluación educativa es un proceso paralelo al de enseñanza y aprendizaje, de ahí que coincidan en diferentes momentos y modalidades. Entre sus finalidades se encuentran: a) Facilitar el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, en sus dos planos, el de la planeación y el de la práctica educativa; b) Permitir la evaluación y ponderación del grado de desarrollo o aprendizaje de las competencias de los estudiantes; y c) Tener una base suficiente para la toma de decisiones y emisión de juicios dentro del proceso educativo.

Para lograr las finalidades anunciadas se deben considerar los siguientes puntos:

Estrategia de evaluación integral. Se recomienda planear la evaluación integral del curso, en sus modalidades diagnóstica, formativa y sumativa.

Información y clarificación oportuna. El profesor debe Informar a los estudiantes los aspectos referentes a la evaluación: momentos de aplicación, tipos, formas, medios y/o evidencias a utilizar, con sus respectivas ponderaciones porcentuales. Para ello se recomienda a) Técnica de portafolio de evidencias b) Rúbrica por cada bloque, c) Listas de cotejo que precisen el carácter de las evidencias requeridas, d) Guía de observación para emitir un juicio sobre la exposición en equipos de trabajo, e) Controles de lectura y f) Rúbrica para valorar la propuesta de solución a la problemática situada.

Tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa y Sumativa.

a) Evaluación Diagnóstica: debe atender los conocimientos previos indispensables para el logro de la intención de esta asignatura, para planear las actividades y diseñar los instrumentos con los que se activarán los conocimientos previos de los alumnos. Su momento de aplicación es al inicio del curso.

b) Evaluación Formativa: Se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como constata retroalimentación entre profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí. Presenta una oportunidad para fomentar tanto la autoevaluación como la coevaluación, mediante listas

de cotejo, guías de observación y/o escalas de actitudes.

c) Evaluación Sumativa: se deben diseñar instrumentos que permitan, por un lado, valorar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes y, por otro, proporcionen evidencias de los aprendizajes anunciados en el propósito del Bloque temático. En este caso se sugiere la elaboración de rúbricas y guías de observación con las cuales serán evaluadas las exposiciones y las propuestas de solución a la problemática situada.

Formas de evaluación

Autoevaluación. Es un proceso de metacognición específica que permite al estudiante pensar sobre su propio aprendizaje y regularlo por sí mismo, auxiliándose de los instrumentos adecuados, tales como rúbricas, guías de observación y listas de cotejo.

Coevaluación. Consiste en una evaluación llevada a cabo entre los estudiantes, mediante el uso de los mismos instrumentos auxiliares de la autoevaluación.

Heteroevaluación. Es la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por otro, que generalmente es el profesor y se manifiesta por lo general en la evaluación sumativa, ya sea al final de un Bloque temático o al final del curso.

Niveles de desempeño	Medios de recopilación de evidencias
<p>Excelente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta una propuesta de solución a la problemática situada a partir de las visiones dialéctica e historicista. • Interpreta las consecuencias éticas que acerca del sentido de la vida se derivan de las visiones científica y filosófica. • Analiza críticamente los supuestos positivistas presentes en la relación entre historia y progreso. • Interpreta el sentido de vida al contrastar la visión científicista con respecto a la vivencia estética. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de evidencias • Notas • Reseñas • Resúmenes o controles de lectura • Diagramas conceptuales • Relatorías o minutas • Presentaciones electrónicas • Ensayo
<p>Bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica la influencia de las visiones historicista y dialéctica acerca del sentido de la vida en un problema de su entorno. • Compara la visión científica acerca de la vida con respecto a la experiencia estética. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Explica la relación entre ciencia y progreso. 	
<p>Suficiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la influencia de las visiones historicista y dialéctica del ser en un problema de la vida contemporánea. • Describe la noción de cientificismo acerca de la vida. • Describe la noción de vivencia estética como sentido de vida. • Reconoce la relación entre ciencia y progreso en un problema de su entorno. 	
<p>Insuficiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la noción de ciencia y progreso fundada en el positivismo. • Identifica la noción de cientificismo como sentido de vida. • Identifica la noción de vivencia estética como sentido de vida. • Identifica en una problemática situada la noción de historicismo y dialéctica. 	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Asignatura: **Problemas filosóficos contemporáneos**

Bloque temático I: Filosofía de la vida y Ciencia

Indicadores	Niveles de desempeño			
	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Explica la visión histórica y dialéctica del ser como una forma de interpretación de la vida. - Contrasta la visión científica con respecto a la experiencia estética, a partir de la noción de ciencia y progreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la visión histórica y dialéctica del ser. - Comprende la noción de ciencia y progreso fundada en el positivismo. - Comprende la noción de experiencia estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe la visión histórica y dialéctica del ser. - Describe la noción de ciencia y progreso fundada en el positivismo. - Describe la noción de cientificismo acerca de la vida. - Describe la noción de experiencia estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la noción de visión histórica y dialéctica del ser. - Identifica la noción de ciencia y progreso fundada en el positivismo. - Identifica la noción de cientificismo. - Identifica la noción de experiencia estética.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta el sentido de la vida contemporánea a partir de problemáticas situadas que se vinculen con el historicismo, la dialéctica, la relación entre ciencia y progreso, así como de las nociones de vida y experiencia estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explica la influencia del historicismo, la dialéctica, la relación entre ciencia y progreso, así como de las nociones de vida y experiencia estética en una problemática situada en la vida contemporánea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce en una problemática situada la influencia del historicismo, la dialéctica, la relación entre ciencia y progreso, y las nociones de vida y experiencia estética. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica en una problemática situada la noción de historicismo y dialéctica.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Participa colaborativamente en los espacios de trabajo grupal, manteniendo una actitud comprometida, respetuosa y tolerante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Generalmente se involucra en los trabajos colaborativos, manteniendo una actitud de respeto y tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ocasionalmente participa en los trabajos colaborativos, pero aún así mantiene una actitud de respeto y tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Obstaculiza los trabajos colaborativos y actúa sin responsabilidad, respeto y tolerancia.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada, precisa y actualizada. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para diseñar y socializar sus 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información oportuna, sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada y precisa. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación sólo para diseñar y compartir 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información oportuna, sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación sólo para diseñar sus 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza la Internet para obtener información poco confiable por falta de fundamentos, imprecisa y desactualizada, sobre la problemática situada.

	productos, así como para retroalimentar el trabajo de sus compañeros.	sus productos.	productos.	
--	---	----------------	------------	--

Materiales de apoyo y fuentes de información básicos

- BARREDA, Gabino, "Oración cívica" en *Proyecto Ensayo Hispánico*, <http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/barreda/>
- BERGSON, Henri. "Percepción del cambio, Primera conferencia", en *El pensamiento y lo moviente*, La Pléyade, Buenos Aires, 1972, pp. 105-116.
- COMTE, Augusto, "Capítulo II. Destino del espíritu positivo. II. Armonía entre la ciencia y el arte, entre la teoría positiva y la práctica", en *Discurso sobre el espíritu positivo*, Aguilar, Buenos Aires, 1980.
- DILTHEY, Wilhelm. "Capítulos VII. El modo de desprenderse de la ciencias particulares de la realidad histórico-social", "Capítulo VIII. Las ciencias de los hombres individuales como los elementos de esa realidad", "Capítulo IX. El puesto del conocimiento en el contexto de la realidad histórico-social", "Capítulo X. El estudio científico de la estructura natural de la humanidad y de los pueblos particulares", "Capítulo XII, 2. El conocimiento de los sistemas de cultura. La ética es una ciencia de un sistema de cultura", en *Libro I. Introducción a la ciencias del espíritu*, Alianza, Madrid, 1980, pp. 71-91 y 112-119.
- DILTHEY, Wilhelm. "Capítulo I. Vida y visión del mundo", en *Teoría de la concepción del mundo*, Revista de Occidente, Madrid, 1974, pp. 41-49.
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich. "Independencia y sujeción de la autoconciencia; señorío y servidumbre", en *Fenomenología del espíritu*, FCE, México, 1966.
- MARX, Karl. "Crítica de la dialéctica hegeliana y de la filosofía de Hegel en general" en *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1984. Texto en línea: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man3.htm#3-5>
- NIETZSCHE, Friedrich, *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, Península, Barcelona 1984. Texto en línea: http://www.nietzscheana.com.ar/referencias/sobre_la_utilidad.htm
- NIETZSCHE, Friedrich. *La gaya ciencia*, Fontamara, México, 1996. Texto en línea: http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_la_gaya_scienza.htm
- SCHOPENHAUER, Artur. "Libro primero. El mundo como representación, primera consideración: La representación sometida al principio de razón: el objeto de la experiencia y la ciencia", en *El mundo como voluntad y representación*, Tomo I., Trotta, Madrid, 2004, pp. 49-143.
<http://search.4shared.com/q/1/shopenhauer?suggested>
- ZEA, Leopoldo (compilador). "Prólogo", en *Pensamiento positivista latinoamericano*, Ariel, Barcelona, 1976, pp. IX-LII. Texto en línea: http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&swords=zea&tt_products=71

Complementarios

BERGSON, Henri. *El alma y el cuerpo*, Encuentro, Madrid, 2009.

BERGSON, Henri. *Introducción a la metafísica*, UNAM, México, 1960.

GARCÍA Morente, Manuel. *La filosofía de Henri Bergson*, Claudio y García Editores, Montevideo. Texto en línea:

<http://www.linksole.com/wfmjfs>

GONZÁLEZ, Horacio, et. al. *¿Inactualidad del bergsonismo?* Colihue, Buenos Aires, 2008.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. "Autonomía y no autonomía de la conciencia" en *Fenomenología del espíritu*. PRE-TEXTOS, Valencia, 2009.

HERNÁNDEZ, Gabriela, *La vitalidad recobrada. Un estudio del pensamiento ético de Bergson*. UNAM, México, 2001.

HOSTOS de, Eugenio María. "La educación científica de la mujer" en *Revista Sudamericana*, Chile, junio de 1873. Texto en línea:

<http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/hostos/hostos3.htm>

HYPOLITE, Jean. Génesis y estructura de la "Fenomenología del espíritu" de Hegel, Península, 1998, pp. 142-160.

KOJEVE, Alexandre. *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, La pléyade, Buenos Aires, 1987. pp. 55-64.

KOSIK, Karel. "Dialéctica de la totalidad concreta" en *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.

MATUTE, Álvaro, "Sobre el historicismo", en *El Historicismo en México. Historia y antología*, UNAM/FFyL, México, pp. 15-32.

NIETZSCHE, Friedrich. *El nacimiento de la tragedia*, Alianza Editorial, México, 1988. Texto en línea:

http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_el_nacimiento_de_la_tragedia.htm

NIETZSCHE, Friedrich. Así hablaba Zaratustra, varias ediciones. Texto en línea:

http://www.nietzscheana.com.ar/textos/de_zaratustra.htm

SIERRA, Justo. "Discurso inaugural de la Universidad Nacional". Texto en línea:

http://100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=76

STRAUSS, Leo. "La filosofía política y la historia" en *¿Qué es filosofía política?*, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1970.

Fuentes de consulta general en la Web:

Biblioteca Ayacucho Digital, contiene obras completas de filósofos latinoamericanos,

<http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=5>

Bibliowiki, libros digitales puestos a disposición para la comunidad del Colegio de Bachilleres:

<http://bibliotecacb.wikispaces.com/1.+Libros+digitales+>

Feinmann, José Pablo, "Hegel, dialéctica del amo y el esclavo" en *Filosofía aquí y ahora*, Video en línea:

http://descargas.encuentro.gov.ar/emision.php?emision_id=275

Feinmann, José Pablo, "Filosofía y praxis" en *Filosofía aquí y ahora*. Video en línea.

BLOQUE TEMÁTICO II. Ontología de la existencia	Carga horaria: 18 horas
<p>PROPÓSITO: Que el estudiante comprenda la existencia a través de la reflexión filosófica sobre la crisis y alienación del hombre contemporáneo, para contribuir dialógicamente en la construcción de la otredad e identidad latinoamericana en el contexto de la globalización.</p>	
<p>Núcleo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crisis de la existencia. • El individuo alienado. • El horizonte de la comprensión humana. • Otredad e Identidad latinoamericana. 	<p>Problemática situada sugerida:</p> <p>Dime cuánto tienes y te diré quién eres</p> <p>Algunos dichos mexicanos son: “Como te ven te tratan”, “mientras más tenemos más deseamos”, “tienes todo para ser feliz... si no lo eres es porque no quieres”. Estas expresiones de sabiduría popular pueden llevarse al dilema entre el <i>ser</i> y el <i>tener</i>. Es un dilema ético y existencial que tarde o temprano resonará en la conciencia del hombre contemporáneo formado bajo el espíritu del neoliberalismo.</p> <p>El proceso de globalización entendido como la mundialización de las estructuras del entorno, ha promovido que en todo el mundo prevalezca la cultura de lucro y ganancia del <i>tener</i>, por sobre el espíritu del <i>ser</i>. El hombre moderno, en la actualidad, es atrapado en variables económicas, políticas, sociales, financieras, ideológicas, entre otras, que lo fuerzan a vivir conforme a los principios del neoliberalismo. Esta etapa del capitalismo tardío mercantiliza y lucra con todo, incluida la naturaleza, la cultura y la existencia de las personas y los pueblos.</p> <p>El hombre moderno, supuestamente considerado como un ciudadano del mundo, tiene la oportunidad de tomar conciencia crítica de lo que significa, por una parte, vivir acorde con los principios del espíritu capitalista y permanecer, de un modo u otro, en la alienación; y por otra ser crítico de ese modo de vida que pretende reducir cualquier valor a un valor de tipo económico y comercial.</p> <p>La elección del <i>ser</i>, de ser crítico, consciente y creativo en pos de la libertad y en oposición al <i>tener</i>, puede orillarnos a la inadaptación y a la violencia. Por otro lado, la elección del <i>tener</i> nos obliga a sobrellevar el precio de nuestra esclavización, el sometimiento y la alienación en general.</p> <p>Para el joven actual, el dilema ético y existencial, ya no es como enunciara Shakespeare por boca del Príncipe Hamlet, en su tragedia de 1597: <i>To be or not to be, that is the question</i>. Ahora la cuestión es: <i>Ser o Tener</i>.</p> <p>Por ello es muy recomendable que el ciudadano de nuestro tiempo y en especial los jóvenes</p>

latinoamericanos y mexicanos, reflexionemos con un sentido crítico, filosófico, cuestiones como las siguientes:

¿Cuál es la diferencia entre una ontología del *Ser* y una referente al *Tener*? ¿Cómo le podemos dar sentido a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo que se debate entre el ser, el tener y el poder? ¿Qué alternativas podemos construir ante los procesos de alienación? ¿De qué manera, en el contexto de la globalización, podemos comprendernos, reconocernos y formarnos como seres humanos libres y con identidad propia?

Estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación

Para el tratamiento de la problemática situada, se sugiere la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual incluye las fases 1) Planteamiento de problemática situada, 2) desarrollo y 3) propuesta de solución.

1) Planteamiento de Problemática situada

a) Problema: “Dime cuánto tienes y te diré quién eres”. El propósito de la problemática propuesta es que los estudiantes reflexionen críticamente sobre la posibilidad de elegir un tipo de vida, ya sea uno que responda a la moral mercantilista y consumista impuesta por el capitalismo en su etapa actual, o bien uno que responda a un proceso de humanización libre y consciente tanto de su voluntad como de su identidad.

.b) Apropriación de la problemática. El profesor puede remitir a los estudiantes al video: “Voces contra la globalización (Otro mundo es posible)” en <http://vimeo.com/2695617> con el objeto de que reflexionen sobre el dilema entre el *ser* y el *tener*.

c) Socialización de la problemática. El profesor puede habilitar un foro en el servidor de su preferencia en donde los alumnos compartan sus primeras opiniones acerca de la problemática situada.

d) Tratamiento filosófico de la problemática. Una vez que los alumnos se hayan apropiado de la problemática, el profesor debe inducir el tratamiento filosófico de la misma de acuerdo con el propósito del bloque y a través de preguntas detonadoras: ¿Cuál es la diferencia entre una ontología del *Ser* y una referente al *Tener*? ¿Cómo le podemos dar sentido a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo que se debate entre el ser, el tener y el poder? ¿Qué alternativas podemos construir ante los procesos de alienación? ¿De qué manera, en el contexto de la globalización, podemos comprendernos, reconocernos y formarnos como seres humanos libres y con identidad propia?

e) Socialización de las primeras respuestas a las preguntas detonadoras. En el foro previamente habilitado por el profesor, los alumnos compartirán y darán inicio a una discusión sobre la problemática situada pero con un enfoque cada vez más disciplinario. Las ideas de los alumnos podrán, además, socializarse en el salón de clase, en donde el profesor irá orientando el tratamiento de la problemática con un enfoque filosófico.

2) Desarrollo

a) Organización de equipos de trabajo. El profesor debe promover el trabajo dialógico y colaborativo para la investigación, comprensión y análisis de textos filosóficos. En binas, triadas o equipos de cinco personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ello proporcionará guiones de lectura y andamios que evidencien la comprensión de los textos. Debe buscarse la combinación en el uso de los recursos impresos tradicionales y de las TICs.

b) Ensayo. Cada equipo de trabajo elaborará un ensayo en donde evidencie el tratamiento filosófico de la problemática situada, la comprensión y análisis de textos filosóficos y el desarrollo de ciertas habilidades como la argumentación y la investigación.

Pasos para la preparación del ensayo:

- Delimitación del tema.
- Investigación sobre el tema que será desarrollado por medio de reseñas o reportes de lectura, ilustraciones, mapas y diagramas conceptuales o mentales, entre otros
- Primera redacción del ensayo: Introducción, desarrollo y conclusiones.
 - **Introducción:** Justificación del tema a desarrollarse: objetivo; justificación del tema a desarrollarse (en este caso, relevancia del tema de acuerdo con la problemática situada), definición de problema formulación de hipótesis, bibliografía y método. El profesor debe asesorar a cada equipo de trabajo en la formulación de la justificación de la investigación.
 - **Desarrollo:** consiste en la propuesta de solución a la problemática situada. Se trata de una exposición organizada de argumentos que fundamenten e ilustren la propuesta de solución a la problemática (hipótesis del trabajo). El profesor debe acompañar a los alumnos en la elaboración del ensayo.
 - **Conclusiones:** Comprobación de la hipótesis de trabajo a partir del método elegido, ya sea por validez de argumentos deductivos o por la confiabilidad en la argumentación inductiva, analógica, dialéctica o retórica, según sea el caso. El profesor debe apoyar a los alumnos en la valoración de las conclusiones.
- Revisión del borrador por parte del profesor por medio de una rúbrica de evaluación.
- Ajustes y correcciones para generar la versión final del ensayo.
- Redacción final del ensayo.

c) Regulación del proceso de aprendizaje. El profesor debe acompañar a los estudiantes en el proceso de investigación y elaboración del ensayo con base en una lista de cotejo o rúbrica que los alumnos deben conocer con anticipación.

3) Propuesta de solución

a) Socialización de los ensayos. Nuevamente pueden aprovecharse las TICs para la socialización de los ensayos en donde debe proponerse una solución a la problemática situada.

b) Valoración entre pares. Los alumnos podrán conocer los ensayos elaborados y emitir un juicio sobre ellos por medio de una lista de cotejo.

c) Valoración del profesor. El profesor, con base en una lista de cotejo o rúbrica de evaluación, emitirá un juicio sobre cada una de los ensayos.

d) Conclusiones. El profesor cerrará el bloque temático emitiendo una valoración general sobre las propuestas de solución a la problemática situada ensayadas por los alumnos.

Evaluación

Estrategia de evaluación integral. Se recomienda planear la evaluación integral del curso, en sus modalidades diagnóstica, formativa y

sumativa.

Información y clarificación oportuna. El profesor debe Informar a los estudiantes los aspectos referentes a la evaluación, momentos de aplicación, tipos, formas, medios y/o evidencias a utilizar, con sus respectivas ponderaciones porcentuales. Para ello se recomienda a) Técnica de portafolio de evidencias b) Rúbrica por cada bloque, c) Listas de cotejo que precisen el carácter de las evidencias requeridas y d) Lista de cotejo para orientar la elaboración del ensayo.

Tipos de evaluación: Formativa y Sumativa.

a) Evaluación Formativa: Se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como constata retroalimentación entre profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí. Presenta una oportunidad para fomentar tanto la autoevaluación como la coevaluación, mediante listas de cotejo, guías de observación y/o escalas de actitudes.

b) Evaluación Sumativa: se deben diseñar instrumentos que permitan, por un lado, valorar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes y, por otro, proporcionen evidencias de los aprendizajes anunciados en el propósito del Bloque temático. En este caso se sugiere la elaboración de rúbricas y guías de observación con las cuales serán evaluadas las exposiciones y las propuestas de solución a la problemática situada.

Formas de evaluación

Autoevaluación. Es un proceso de metacognición específica que permite al estudiante pensar sobre su propio aprendizaje y regularlo por sí mismo, auxiliándose de los instrumentos adecuados, tales como rúbricas, guías de observación y listas de cotejo.

Coevaluación. Consiste en una evaluación llevada a cabo entre los estudiantes, mediante el uso de los mismos instrumentos auxiliares de la autoevaluación.

Heteroevaluación. Es la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por otro, que generalmente es el profesor y se manifiesta por lo general en la evaluación sumativa, ya sea al final de un Bloque temático o al final del curso.

Niveles de desempeño	Medios de recopilación de evidencias
<p>Excelente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta una alternativa de solución filosófica a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. • Comprende la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual. • Explica los aspectos filosóficos de la alienación del individuo en el contexto de la globalización. • Explica el horizonte de comprensión a partir de una problemática situada • Explica la problemática filosófica situada a partir de los conceptos de otredad y construcción de identidad latinoamericana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de evidencias • Notas • Reseñas • Resúmenes o controles de lectura • Diagramas conceptuales • Relatorías o minutas • Presentaciones electrónicas • Ensayo
<p>Bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone una alternativa de solución a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. • Describe los rasgos distintivos de la crisis de la existencia del hombre actual. • Explica problemas éticos derivados de la alienación del individuo en el contexto de la globalización. • Identifica aspectos del horizonte de comprensión en una problemática situada. • Relaciona los conceptos de otredad y construcción de identidad latinoamericana en una problemática situada. 	
<p>Suficiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica propuestas filosóficas que ofrecen solución a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. • Identifica rasgos que caracterizan la crisis de la existencia actual. • Identifica rasgos que caracterizan el horizonte de comprensión humana. • Comprende las nociones filosóficas de otredad y la construcción de identidad latinoamericana. 	
<p>Insuficiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la noción de otredad. • Identifica rasgos de la identidad latinoamericana. • No identifica propuestas filosóficas que ofrecen una solución a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. 	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Asignatura: **Problemas filosóficos contemporáneos**

Bloque temático II: Ontología de la existencia

Indicadores	Niveles de desempeño			
	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Explica la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. - Comprende la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre contemporáneo. - Explica los aspectos filosóficos de la alienación del individuo en el contexto de la globalización. - Explica el horizonte de comprensión humana a partir de una problemática situada en la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. - Relaciona los conceptos de otredad y construcción de identidad latinoamericana a partir de una problemática situada en la actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica una problemática situada en la crisis de la existencia del hombre contemporánea. - Explica la alienación del individuo en la Modernidad. - Identifica en una problemática situada, referente a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo, elementos que conforman el horizonte de comprensión humana. - Comprende el concepto de otredad en una problemática situada en la actualidad. - Reconoce problemas filosóficos relacionados con la formación de la identidad latinoamericana en la actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe la idea de la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. - Identifica rasgos de la alienación del individuo. - Identifica rasgos que conforman el horizonte de comprensión humana. - Describe la idea de otredad como problema filosófico. - Describe algunos problemas relacionados con la formación de la identidad latinoamericana como problema filosófico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la idea de la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. - Identifica la noción de otredad. - Identifica rasgos de la identidad latinoamericana.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Argumenta una alternativa de solución filosófica a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propone una solución a la crisis del hombre contemporáneo, con fundamentos filosóficos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica propuestas filosóficas que ofrecen una solución a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No identifica propuestas filosóficas que ofrecen una solución a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Participa colaborativamente en los espacios de trabajo grupal, manteniendo una actitud comprometida, respetuosa y tolerante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Generalmente se involucra en los trabajos colaborativos, manteniendo una actitud de respeto y tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ocasionalmente participa en los trabajos colaborativos, pero aún así mantiene una actitud de respeto y tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Obstaculiza los trabajos colaborativos y actúa sin responsabilidad, respeto y tolerancia.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada, precisa y actualizada. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información oportuna, sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada y precisa. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación sólo 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información oportuna, sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación sólo 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza la Internet para obtener información poco confiable por falta de fundamentos, imprecisa y desactualizada, sobre la problemática situada.

diseñar y socializar sus productos, así como para retroalimentar el trabajo de sus compañeros.

para diseñar y compartir sus productos.

para diseñar sus productos.

Materiales de apoyo y fuentes de información básicos

- BENJAMIN, Walter. "Sobre el concepto de historia" en *Walter Benjamin. Obras*, Libro I, volumen 2, ABADA Editores, Madrid, 2008, pp. 303-318. Disponible la traducción de Bolívar Echeverría en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/benjaminw/esc frank benjam0021.pdf
- BUBER, Martín. "Elementos de lo interhumano", en *Yo y tú y otros ensayos*, Lilmód, Buenos Aires, 2006, pp. 187-207.
- BUBER, Martín, "Yo y tú" disponible en http://homepage.mac.com/eeskenazi/buber_yotu.html
- CERUTTI, Horacio. "La tradición latinoamericana de la categoría de „identidad“ y su posible valor teórico futuro", en *Memoria comprometida*, Universidad Nacional, Departamento de Filosofía, Montevideo (Uruguay), 1996, pp. 17-26.
- GADAMER, Hans Georg. "14. El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica", en *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, 1992, pp. 526-585.
- HORKHEIMER Max y Theodor Adorno. "Concepto de Ilustración", en *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid, 2009, pp. 59-95. Texto disponible en línea: http://www.4shared.com/document/eBaKVNE6/Max_Horkheimer_y_Theodor_W_Ado.htm
- LEVINAS, Emmanuel. "Los derechos humanos y los derechos del otro", "Fuera del sujeto", en *Fuera del sujeto*, Caparrós, Madrid, 1997, pp. 131-140, 163-170.
- LEVINAS, Emmanuel. "Del Uno al Otro. Trascendencia y Tiempo", "Diálogo sobre el pensar-en-otro", en *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Pre-Textos, Madrid, 2001, pp. 161-183, 247-255.
- MARCEL, Gabriel. *Ser y tener*, Caparrós, Madrid, 1996.
- MARCEL, Gabriel. "El misterio del ser", en *Obras selectas*, Tomo I, BAC, Madrid, 2002. Texto en línea: http://www.4shared.com/document/bgkdVzKp/Marcel_Aproximacin_al_misterio.html
- MARCEL, Gabriel. "Yo y el otro", en *Homo Viator*, Sígueme, Salamanca, 2005.
- MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Disponible en línea: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/fromme/esc frank from0005.pdf
- MARTÍ, José. "Nuestra América" en Leopoldo Zea (compilador), *Fuentes de la cultura latinoamericana*, FCE, México, 1993, pp. 119-127. Texto en línea: <http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/marti/index.htm>
- ORTEGA Y GASSET, José. "La rebelión de las masas", en *La rebelión de las masas*, Tecnos, Madrid, 2008, pp. 119-268.
- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid, 2006.
- RICOEUR, Paul. "El reconocimiento mutuo", en *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, FCE, México, 2006, pp. 191-308
- http://www.4shared.com/document/ug5h7NLY/Ricoeur_El_reconocimiento_mutu.html
- http://www.4shared.com/document/ont2piHN/Ricoeur_El_reconocimiento_mutu.html
- http://www.4shared.com/document/fbTjN_LT/Ricoeur_El_reconocimeinto_mutu.html
- http://www.4shared.com/document/LcLTPcpE/Ricoeur_El_reconocimeinto_mutu.html

SARTRE, Jean-Paul. *El existencialismo es un humanismo*, Folio, Barcelona, 2006.
SARTRE, Jean-Paul. "El para-otro" en *El ser y la nada*, Alianza editorial, México, 1986.
SARTRE, Jean-Paul. "El ser-uno le llega al grupo desde fuera por el otro. Y con esta primera forma el ser-uno existe como otro", en *Crítica de la razón dialéctica II*, Losada, Buenos Aires, 2004, pp. 247-259. Texto disponible en línea: [http://www.4shared.com/document/CL1sS05-/Sartre Crítica de la razón dia.html](http://www.4shared.com/document/CL1sS05-/Sartre%20Crítica%20de%20la%20razón%20dialéctica.html)
VATTIMO, Gianni. *Más allá del sujeto: Nietzsche Heidegger y la hermenéutica*, Paidós, Barcelona-México, 1992.
ZEA, Leopoldo. "Búsqueda de la identidad latinoamericana" en Zea et al, *El problema de la identidad latinoamericana*, UNAM/CCyDEL, México, 1985, pp. 11-31.

Complementarios:

BOLIVAR, Echeverría. *La mirada del ángel: En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamín*, UNAM, México, 2005.
DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la Edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, UAM;-I, UNAM, México, 1998, pp. 359-368.
DUSSEL, Enrique. Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (editores), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*, Siglo XXI, México, 2009
HORKHEIMER, Max. *Ocaso*, Anthropos, Barcelona, 1986.
LEVINAS, Emmanuel. "La huella del otro", en *La huella del otro*, Taurus, México, 2000, pp. 45-74.
LEVINAS, Emmanuel. "La responsabilidad para con el otro", en *Ética e infinito*, A. Machado Libros, Madrid, 2008, pp. 79-85.
MARCUSE, Herbert. "La dialéctica de la civilización", en *Eros y civilización*, Ariel, Barcelona, 2010, pp. 79-99.
SARTRE, Jean-Paul. "La materia trabajada como objetivación alienada de la „praxis" individual y colectiva", en *Crítica de la razón dialéctica I*, Losada, Buenos Aires, 2004, pp. 315-366.

Fuentes de consulta general en la Web:

Biblioteca Ayacucho Digital, contiene obras completas de filósofos latinoamericanos, <http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=5>
Bibliowiki, libros digitales puestos a disposición para la comunidad del Colegio de Bachilleres: <http://bibliotecacb.wikispaces.com/1.+Libros+digitales+>
Filosofía aquí y ahora, Foro de Filosofía, Webquest y videos de Filosofía sobre la obra de Descartes, Kant, Hegel, Heidegger, Marx, Sartre y Nietzsche, <http://www.encuentro.gov.ar/filosofia.html>
Proyecto Ensayo Hispánico, estudios críticos y obras de filosofía y cultura hispánica, <http://www.ensayistas.org/>

BLOQUE TEMÁTICO III. Hermenéutica de nuestro tiempo**Carga horaria:
16 horas****PROPÓSITO:**

Que el estudiante interprete filosóficamente la crisis de la razón moderna, mediante el análisis crítico de sus consecuencias teóricas y prácticas, para que ensaye una propuesta de recuperación del nosotros.

Núcleo temático:

- Incertidumbre y relativización de la verdad.
- Nihilismo y razón moderna.
- Ética, vida y modernidad.
- Emergencia del nosotros y diversidad en la unidad.

Problemática situada sugerida:**¿Generación ni-ni o generación nihilista?**

Por generación ni-ni nos referimos a una población mundial de jóvenes que no tienen actividades académicas ni empleo remunerado, en México hay una cantidad aproximada de 36.2 millones de jóvenes, de ese universo 7.8 millones ni estudian ni trabajan y, según la Encuesta Nacional de Juventud 2010, el 75 % de los jóvenes que se encuentran en esta situación son mujeres.

Su situación socio-económica frecuentemente es de marginación, exclusión y ocio, relacionada con la carencia de un proyecto de vida concreto conforme a la “oportunidades” que su contexto les presenta. Por ello mismo se han vuelto escépticos del progreso social. Estos jóvenes son propensos a ser víctimas de violencia en lo general, y en lo particular de la delincuencia y el hampa organizada. Ocasionalmente se dedican a alguna actividad doméstica o a la economía subterránea con el objeto de obtener recursos que les permitan sobrellevar sus vidas, lo cual no hace más que evidenciar su situación existencial de angustia, inadaptación y desazón.

El proyecto de la Ilustración consistía en formar individuos libres, autónomos, conscientes y comprometidos tanto consigo mismos como con los demás, pero no se concretó en todos los casos; hay quienes están perdidos en el escepticismo extremo y han dejado de creer en ciertos valores morales, en la idea del progreso y del bien común. Aunado a lo anterior, algunos jóvenes modifican sus hábitos alimenticios al consumir productos transgénicos o, incluso, han modificado su propio cuerpo.

Es tan lamentable el crecimiento de esta generación, tanto a nivel mundial como en México, que es posible afirmar que la Modernidad y el proyecto de la Ilustración ha fallado a los jóvenes del mundo contemporáneo. Por lo general son jóvenes que están perdiendo toda motivación e interés en llevar una vida creativa, consciente, responsable y libre. Es una generación que, o nunca tuvo un proyecto de vida o lo ha perdido definitivamente.

¿En qué sentido se puede argumentar si la generación ni-ni es o no una generación

	nihilista? ¿De qué manera la incertidumbre y la relativización de la verdad como problemas teóricos influyen en prácticas cotidianas entre los jóvenes? ¿Cómo enfrenta la generación ni-ni la relación entre ética, vida y modernidad? ¿Qué alternativas hay para esta generación en el marco de la diversidad cultural?
--	--

Estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación

Para el tratamiento de la Problemática situada, se sugiere la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual incluye las fases 1) Planteamiento de problemática situada, 2) desarrollo y 3) propuesta de solución.

1) Planteamiento de Problemática situada

a) Problema: “¿Generación ni-ni o generación nihilista?” El propósito de la problemática propuesta es que los estudiantes reflexionen críticamente sobre el posible proyecto de vida de la generación ni-ni, particularmente al contrastarlo con el proyecto de la Modernidad para que debatan alternativas que solucionen algunos problemas de interés filosófico relacionados con esta generación.

b) Apropiación de la problemática. El profesor remite a los estudiantes al video “Generación ni-ni en México” <http://www.youtube.com/embed/Sd58br-vvxc>

c) Socialización de la problemática. El profesor puede habilitar un foro de discusión en el servidor de su preferencia, en el cual los estudiantes expresen su comentario sobre la generación ni-ni.

d) Tratamiento filosófico de la problemática. Una vez que los alumnos se hayan apropiado de la problemática, el profesor debe inducir el tratamiento filosófico de la misma de acuerdo con el propósito del bloque y a través de preguntas detonadoras: ¿En qué sentido se puede argumentar si la generación ni-ni es o no una generación nihilista? ¿Qué aspectos filosóficos pueden derivarse de la incertidumbre y relativización de la verdad de nuestra época? ¿Qué alternativas de vida hay para la generación ni-ni? ¿Cómo enfrenta la generación ni-ni la relación entre ética, vida y modernidad? ¿Qué alternativas hay para esta generación en el marco de la diversidad cultural?

e) Socialización de las primeras respuestas a las preguntas detonadoras. Si el profesor habilitó un foro de discusión puede aprovecharse para que los alumnos compartan y comiencen a discutir sus ideas acerca de la problemática situada con un enfoque cada vez más disciplinario. Las ideas de los alumnos podrán, además, socializarse en el salón de clase, en donde el profesor irá orientando el tratamiento de la problemática con un enfoque filosófico.

2) Desarrollo

a) Organización de equipos de trabajo. El profesor debe promover el trabajo dialógico y colaborativo para la investigación, comprensión y análisis de textos filosóficos. En binas, triadas o equipos de cinco personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ello

proporcionará guiones de lectura y andamios que evidencien la comprensión de los textos. Debe buscarse la combinación en el uso de los recursos impresos tradicionales y de las TICs.

b) Debate. Cada equipo de trabajo planificará su participación en un debate en donde se puedan contrastar ideas diferentes, en un marco de respeto a la diversidad de ideas, acerca de las posibles soluciones a algunos de los problemas filosóficos de la generación ni-ni. El propósito del debate consiste en ofrecer al grupo diferentes orientaciones con respecto a un tema, con la posibilidad de potenciar el desarrollo de habilidades como la argumentación, la expresión oral y el razonamiento crítico.

Pasos para la preparación del debate:

- Investigación del tema.
- Elaboración de un ensayo breve en donde se proponga una hipótesis a modo de propuesta de solución a la problemática; y una breve fundamentación filosófica de la misma.
- Preparación de material audiovisual, como fotografías, mapas y diagramas conceptuales o mentales, que serán utilizados en el debate.

c) Regulación del proceso de aprendizaje. El profesor debe evaluar la preparación del debate con base en una lista de cotejo o rúbrica que los alumnos deben conocer con anticipación, pero sobre todo regulará el proceso de aprendizaje revisando previamente el contenido del ensayo, la comprensión de las lecturas requeridas, y finalmente, sugiriendo ajustes o correcciones al ensayo.

3) Propuesta de solución

a) Trabajo colaborativo. Con base en el ensayo previamente realizado, cada equipo de trabajo debatirá en torno a las propuestas de solución a la problemática situada que hayan preparado. Es importante que el profesor conozca con antelación las propuestas de los alumnos para identificar las ideas contrarias y con ello se pueda facilitar el debate. Durante el debate el profesor deberá fungir como moderador para promover el diálogo y la crítica en un ambiente de respeto y tolerancia.

b) Valoración entre pares. Con base en una guía de observación, los alumnos valorarán su propio desempeño en el debate.

c) Valoración del profesor. El profesor, con base en una guía de observación, emitirá un juicio sobre las participaciones de los alumnos en el debate.

d) Conclusiones. El profesor cerrará el bloque temático emitiendo una valoración general sobre las propuestas de solución debatidas.

Evaluación

Estrategia de evaluación integral. Se recomienda planear la evaluación integral del curso, en sus modalidades diagnóstica, formativa y sumativa.

Información y clarificación oportuna. El profesor debe informar a los estudiantes los aspectos referentes a la evaluación: momentos de aplicación, tipos, formas, medios y/o evidencias a utilizar, con sus respectivas ponderaciones porcentuales. Para ello se recomienda a) Portafolio de evidencias b) Rúbrica por cada bloque, c) Listas de cotejo que precisen el carácter de las evidencias requeridas, d) Guía de observación para emitir un juicio sobre el debate, y e) Controles de lectura.

Tipos de evaluación: Diagnóstica, Formativa y Sumativa.

a) Evaluación Formativa: Se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como constata retroalimentación entre profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí. Presenta una oportunidad para fomentar tanto la autoevaluación como la coevaluación, mediante listas de cotejo, guías de observación y/o escalas de actitudes.

b) Evaluación Sumativa: se deben diseñar instrumentos que permitan, por un lado, valorar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes y, por otro, proporcionen evidencias de los aprendizajes anunciados en el propósito del Bloque temático. En este caso se sugiere la elaboración de una guía de observación con la cual será evaluado el debate.

Formas de evaluación

Autoevaluación. Es un proceso de metacognición específica que permite al estudiante pensar sobre su propio aprendizaje y regularlo por sí mismo, auxiliándose de los instrumentos adecuados, tales como rúbricas, guías de observación y listas de cotejo.

Coevaluación. Consiste en una evaluación llevada a cabo entre los estudiantes, mediante el uso de los mismos instrumentos auxiliares de la autoevaluación.

Heteroevaluación. Es la evaluación del aprendizaje llevada a cabo por otro, que generalmente es el profesor y se manifiesta por lo general en la evaluación sumativa, ya sea al final de un Bloque temático o al final del curso.

Niveles de desempeño	Medios de recopilación de evidencias
<p>Excelente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza críticamente la incertidumbre y relativización de la verdad como consecuencias de la crisis de la razón moderna. • Interpreta la relación entre nihilismo y razón moderna en el contexto de un problema situado. • Comprende las implicaciones ético-morales que en relación a la vida se derivan de la modernidad. • Explica los fundamentos ontológicos con respecto a la diversidad en la unidad • Argumenta filosóficamente una propuesta de solución a un problema de su entorno considerando la noción del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de evidencias • Notas • Reseñas • Resúmenes o controles de lectura • Diagramas conceptuales • Relatorías o minutas • Presentaciones electrónicas • Ensayo
<p>Bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe la incertidumbre y la relativización de la verdad como consecuencia de la crisis de la razón moderna. • Explica la relación entre nihilismo y razón moderna en un problema situado. • Describe las implicaciones ético-morales que en relación a la vida se derivan de la modernidad. • Describe los fundamentos ontológicos con respecto a la diversidad en la unidad. • Propone una alternativa de solución a una problemática situada de su entorno considerando la noción del nosotros. 	
<p>Suficiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica rasgos que caracterizan el nihilismo, la incertidumbre y relativización de la verdad. • Reconoce problemas éticos-morales que en relación a la vida se derivan de la modernidad. • Identifica fundamentos filosóficos con respecto a la diversidad en la unidad. • Describe la noción filosófica del nosotros. 	
<p>Insuficiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica problemas ético-morales. • Identifica la noción de diversidad en la unidad. • No identifica rasgos que caracterizan la crisis de la razón moderna en una problemática de su entorno. 	

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Asignatura: Problemas filosóficos contemporáneos

Bloque temático III: Emergencia del nosotros

Indicadores	Niveles de desempeño			
	EXCELENTE	BUENO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza la incertidumbre y la relativización de la verdad como consecuencias de la crisis de la razón moderna. - Analiza las relaciones entre nihilismo y razón moderna en el contexto de un problema situado. - Comprende las implicaciones ético-morales que en relación a la vida se derivan de la Modernidad. - Explica los fundamentos ontológicos con respecto a la diversidad en la unidad. - Explica la noción filosófica del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe la incertidumbre y la relativización de la verdad como consecuencias de la crisis de la razón moderna. -Describe las relaciones entre nihilismo y razón moderna. - Describe las implicaciones ético-morales que en relación a la vida se derivan de la Modernidad. - Describe los fundamentos ontológicos con respecto a la diversidad en la unidad. - Describe la noción filosófica del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica rasgos que caracterizan la incertidumbre y la relativización de la verdad. - Identifica rasgos característicos del nihilismo y la razón moderna. - Reconoce problemas ético-morales que en relación a la vida se derivan de la Modernidad. - Identifica rasgos que caracterizan los fundamentos ontológicos con respecto a la diversidad en la unidad. - Identifica en textos filosóficos la noción del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica problemas ético-morales. - Identifica la noción de diversidad en la unidad.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta la crisis de la razón moderna en una problemática situada de su entorno. - Debate en torno a las implicaciones ético-morales que en relación a la vida se derivan de la Modernidad. - Argumenta filosóficamente una propuesta de solución a una problemática situada considerando la noción del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe algunos rasgos que denotan la crisis de la razón moderna en una problemática situada. - Propone una alternativa de solución a una problemática situada considerando la noción del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica rasgos que caracterizan la crisis de la razón moderna en una problemática de su entorno. - Identifica una propuesta de solución a una problemática situada considerando la noción del nosotros. 	<ul style="list-style-type: none"> - No identifica rasgos que caracterizan la crisis de la razón moderna en una problemática de su entorno.
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Participa colaborativamente en los espacios de trabajo grupal, manteniendo una actitud comprometida, respetuosa y tolerante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Generalmente se involucra en los trabajos colaborativos, manteniendo una actitud de respeto y tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ocasionalmente participa en los trabajos colaborativos, pero aún así mantiene una actitud de respeto y tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Obstaculiza los trabajos colaborativos y actúa sin responsabilidad, respeto y tolerancia.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada, precisa y actualizada. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información oportuna, sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada y precisa. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación sólo 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información oportuna, sobre la problemática situada y sobre el núcleo temático, procurando que sea fundamentada. -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación sólo 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza la Internet para obtener información poco confiable por falta de fundamentos, imprecisa y desactualizada, sobre la problemática situada.

	diseñar y socializar sus productos, así como para retroalimentar el trabajo de sus compañeros.	para diseñar y compartir sus productos.	para diseñar sus productos.	
--	--	---	-----------------------------	--

Materiales de apoyo y fuentes de información básicos

- BAUDRILLARD, Jean. "El Milenio o el suspense del año 2000", en *La ilusión vital*, Siglo veintiuno de España, Madrid, 2002, pp. 29-50.
- BEUCHOT, "Michel Foucault (1926-1984): La cárcel del sujeto", "Jean-François Lyotard (1924-1998): La posmodernidad diferente", Richard Rorty (1931-2007): Neopragmatismo y democracia", en Mauricio. *Historia de la filosofía en la posmodernidad*, Torres, México, 2009, pp. 71-125 y 265-285.
- BOLÍVAR Echeverría. "Modernidad y capitalismo (15 tesis)", en *Las ilusiones de la Modernidad*, UNAM/ El Equilibrista, México, 1997, pp. 133-197.
- CERUTTI, Horacio. "Cap. X. Lo utópico operante en la historia como núcleo motriz de la praxis de la resistencia en Nuestra América", en *Utopía es compromiso y tarea responsable*, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León (México), 2010, pp. 97-106. Texto en línea: http://www.caeip.org/docs/altos-estudios/Utopia_es_compromiso.pdf
- DERRIDA, Jacques. "La retirada de la metáfora", en *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Paidós, Barcelona, 1989.
- FINKIELKRAUT, Alain. *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. "La modernidad un proyecto incompleto", en Habermas J., Baudrillard J, y otros, *La posmodernidad*, 4ª edic. Kairós, Barcelona, 1998, Págs. 19-36.
- HEIDEGGER, Martín. "La época de la imagen del mundo" en *Sendas perdidas*, Losada, Buenos Aires, 1960. Texto disponible en línea: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm
- HEIDEGGER, Martín. "La pregunta por la técnica", (texto disponible en línea: <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/tecnica.htm>) "Ciencia y meditación", en *Conferencias y artículos*, Odós, Barcelona, 1994, pp. 9-62.
- HUSSERL, Edmund. "La crisis de las ciencias como expresión de la radical crisis vital de la humanidad europea", en *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Folio ediciones, México, 1984, pp. 9-24.
- JONAS, Hans. "El problema de la vida y del cuerpo en la doctrina del ser" en *El principio de vida. Hacia una biología filosófica*, Trotta, Valladolid, 2000, pp. 21-42.
- LENKERSDORF, Carlos. "Cap. 10. Filosofar en el contexto de la justicia nosótrica" y "Cap. 12. La epistemología", en *Filosofar en clave tojolabal*, Miguel Ángel Porrúa, México, 2002. Disponible en línea: <http://es.scribd.com/doc/46894899/Carlos-Lenkersdorf-Filosofar-en-Clave-Tojolabal>, pp. 165-180 y 197-214.
- LENKERSDORF, Carlos. "El mundo del nosotros", en Esther Cohen y Ana María Martínez de la Escalera (coordinadoras), *Lecciones de extranjería. Una mirada a la diferencia*, Siglo XXI/UNAM, México, 2002, pp. 154-168.
- LEVINAS, Emmanuel. "Sobre la idea de Infinito en nosotros", en *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Pre-Textos, Madrid,

2001, pp. 257-262.

OWENS, Craig. "El discurso de los otros: Las feministas y el posmodernismo", en Habermas J., Baudrillard J, y otros, *La posmodernidad*, 4ª ed., Edit. Kairós, Barcelona, 1998, págs. 93-124.

RAVINOVICH, Silvana. "Heteronomía y porvenir", en Silvana Ravinovich y AlyaSaada. *Lo otro*, Unesco, México, 2004, pp. 15-30.

Texto disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154047so.pdf>

ROIG, Arturo Andrés. "Acerca de la significación del „nosotros“, "La historia del „nosotros" y de lo „nuestro" y "La determinación del „nosotros" y de lo „nuestro" por el „legado", en *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, FCE, México, 1981, pp. 18-75. Texto

disponible en línea: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/>

SCHUSTER, Félix Gustavo. "El conocimiento del otro en el mundo de la filosofía", en Silvana Ravinovich y AlyaSaada. *Lo otro*, Unesco, México, 2004, pp. 41-44. Texto disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154047so.pdf>

VALLE Do, Lilian. "El otro como proyecto", en Silvana Ravinovich y AlyaSaada. *Lo otro*, Unesco, México, 2004, pp. 53-57. Texto disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154047so.pdf>

VATTIMO, Gianni. El fin de la modernidad Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna.

http://www.4shared.com/document/y4VQ_mUd/Vattimo_El_fin_de_la_Modernida.html

VATTIMO, Gianni. Adiós a la verdad, Gedisa, Barcelona, 2010.

VOLPI, Franco. *El nihilismo*, Ediciones Siruela, Buenos Aires, 2007. Texto disponible en línea:

<http://es.scribd.com/doc/53742853/Volpi-Franco-El-nihilismo>

ZEA, Leopoldo. *Filosofía americana como filosofía sin más*, Siglo XXI, México, 1969. Disponible en Línea:

<http://polisyfilos.wordpress.com/2011/09/13/leopoldo-zea-la-filosofia-americana-como-filosofia-sin-mas/>

Complementaria

DUSSEL, Enrique. Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (editores), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*, Siglo XXI, México, 2009.

GARZÓN, Mercedes. *Nihilismo y fin de siglo*, Torres y Asociados, México, 2000.

Fuentes de consulta general en la Web:

Biblioteca Ayacucho Digital, contiene obras completas de filósofos latinoamericanos,

<http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=5>

Bibliowiki, libros digitales puestos a disposición para la comunidad del Colegio de Bachilleres:

<http://bibliotecacb.wikispaces.com/1.+Libros+digitales+>

Filosofía aquí y ahora, Foro de Filosofía, Webquest y videos de Filosofía sobre la obra de Descartes, Kant, Hegel, Heidegger, Marx, Sartre y Nietzsche, <http://www.encuentro.gov.ar/filosofia.html>

Créditos

El presente Programa de Estudios se realizó en grupo cooperativo, donde participaron:

Coordinación

Asesor: Pedro Montalvo Piedra

Docentes participantes

Benito Gabino Flores

Teresita García González

Abigaeli Velázquez Toral

Directorio

María Guadalupe Murguía Gutiérrez
Luis Miguel Samperio Sánchez
Arturo Payán Riande
Araceli Ugalde Hernández

Carlos David Zarrabal Robert
Rafael Torres Jiménez
Elideé Echeverría Valencia

Miguel Ángel Báez López
Martín López Barrera

Rafael Velázquez Campos
María Guadalupe Coello Macías
Raymundo Tadeo García

Directora General
Secretario General
Secretario de Servicios Institucionales
Secretaria Administrativa

Coordinador Sectorial de la Zona Norte
Coordinador Sectorial de la Zona Centro
Coordinadora Sectorial de la Zona Sur

Director de Planeación Académica
Director de Evaluación, Asuntos del Profesorado y
Orientación Educativa

Subdirector de Planeación Curricular
Jefa del Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular
Jefe del Departamento de Coordinación de Academias

Colegio de Bachilleres
Rancho Vista hermosa 105.
Ex Hacienda Coapa, Coyoacán.
04920. México, D.F.
www.cbachilleres.edu.mx

Pensando desde la RIEMS¹¹⁹, un ensayo anexo a la metodología existencial

No es cosa desconocida para el sector educativo y docente que en el mes de Septiembre del año 2008 fue publicada, en el *Diario Nacional de la Federación*, la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); mediante el decreto del acuerdo 442, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), circunscribe la educación del bachillerato en un *marco de diversidad* fundamentado en cuatro ejes o pilares fundamentales: La construcción de un *Marco Curricular Común* basado en la educación por *competencias*; la definición y regulación de las modalidades de oferta; los mecanismos de gestión; y la *certificación complementaria*. La reforma a la educación de bachillerato trajo consigo una serie de modificaciones curriculares que generaron polémicas y disputas acerca del proyecto que se estaba instaurando dentro de territorio nacional, polémicas que iban desde la falta de comprensión acerca de lo que era un *sistema* por competencias y la evaluación y transformación de la planta docente, hasta la desaparición de la asignatura de Filosofía dentro de los bachilleratos inscritos a la SEP; siendo quizás esta última modificación a los programas de estudio y al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) la reforma que más impacto causó en los medios y comunidades de la práctica filosófica de nuestro país. Pese a la magnitud e implicaciones que trajo consigo la RIEMS, el ruido que generaron las reformas fue producto de un pequeño sector de la población, poniendo especial énfasis en la comunidad filosófica y sus organizaciones.

Sin embargo, la nueva modalidad de bachillerato y sus implicaciones eran vagamente explicadas, además de que la atención se centró en re-establecer la asignatura de Filosofía a los currículos del bachillerato y no en el cuestionamiento y esclarecimiento sobre la

¹¹⁹El presente ensayo que se anexa es una revisión crítica que se hizo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), durante mis estudios de maestría. Aquí, se hace un análisis crítico desde la filosofía de la educación a dicha crítica y su impacto para la EMS y, en esa medida, para el Colegio de Bachilleres, con la pretensión de reconocer las políticas e intereses que orientan la enseñanza de la filosofía desde los elementos extra-textuales y contextuales, desde la vida y la práctica que muchas veces nos son inaccesibles sólo desde los textos y discursos. El ensayo, como muchas veces comenta, fue un esbozo que figuraría en la presente tesis, pero que finalmente decidimos suprimir y evitar por lo que no forma parte del *cuero* de nuestro trabajo, con la salvedad de algunos pequeños pasajes que era menester incorporar al texto. De esta manera, el ensayo puede considerarse sólo como un anexo / evidencia del trabajo crítico en el marco socio-histórico que da cuentas de la situación de la enseñanza filosófica en una educación que, consideramos, proviene desde una directriz eminentemente neoliberal.

Para contrastar aún más que el presente anexo no es una parte formal del trabajo de tesis, el formato que mantendremos en este apartado cambiará a un interlineado de 1.5.

modalidad curricular. Es decir, se buscaba re-incorporar una asignatura y no el cuestionamiento del currículo en su conjunto. Con esto, no queremos decir que no hubieran saltado pronunciamientos a favor o en contra de la nueva modalidad del bachillerato, no obstante, las polémicas disminuyeron su intensidad una vez que la Filosofía fue reintegrada, por parte del secretario Alonso Lujambio en Junio del 2009 a través del Acuerdo 488, como parte fundamental de las asignaturas del área de *Desarrollo Humano* que involucran las llamadas *competencias genéricas*.

Después de esto, poco se ha examinado el trasfondo que ha tenido la RIEMS a partir de la óptica de la filosofía educativa y de la pedagogía crítica; empero, el querer incorporar nuestra *metodología existencial para la didáctica filosófica* en el Colegio de Bachilleres (CB) nos obliga a explicar, criticar y re-estructurar algunos de los planteamientos fundamentales de la reforma educativa con la finalidad de incorporar nuestra metodología y mejorar, o dar sentido y dirección –si fuera el caso-, al programa de estudios del cuarto semestre de la educación filosófica en el bachillerato del CB; ello sólo puede ser logrado tras un estudio desde un enfoque crítico de las intenciones de la reforma y el contexto social en el que se está aplicando, así como los procesos y mecanismos en los que consiste una modificación curricular basada en las competencias y la definición del perfil del docente y del egresado que se desean.

Marco Curricular Común basado en competencias.

El primero de los ejes en los que se fundamenta la RIEMS postula la creación e implementación de un nuevo programa de estudios. Tomando en consideración el contexto y las necesidades de los estudiantes, la SEP reconoce que es necesario otorgar una educación bivalente en las Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) del país; por un lado, brindar al estudiante de una formación que le permita adquirir conocimientos y habilidades para su posible ingreso en una educación superior y, por el otro lado, dotarlo de una formación que le haga posible su pronta inserción a la vida laboral. Al estar destinado para la educación de las mayorías, la EMS de los sistemas de la SEP debe tener en cuenta la gran diversidad de intereses que se pueden gestar dentro de esta misma mayoría: desde

estudiantes que no consideran los estudios como un componente fundamental de su vida, hasta aquellos otros que la contemplan como una propedéutica laboral y, a su vez, como un certificado que sea garante de mejores condiciones de vida, sin tener que desenvolverse en una formación superior. Desde esta óptica, la EMS que imparte el estado, nos dice el Acuerdo 442, no se distancia de otro tipo de bachilleratos como, por ejemplo, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, pues también ofrece como garante para los estudiantes la posibilidad de cursar o desarrollar una carrera técnica; se trata de proporcionar al estudiante un certificado que le permita obtener una *remuneración* más o menos *adecuada* que le permita solventar la vida material de los egresados. Tomando en cuenta que la distinción salarial más alta se presenta entre individuos con un título de licenciatura frente a aquellos que no lo poseen (accediendo únicamente a su certificación de bachillerato), se plantea hacer más competentes y eficaces a los futuros trabajadores que no lograron o quisieron subir más escalafones del sistema educativo; mayor competencia que les permita desarrollar de mejor manera su función –electa a partir de su propia vida y de sus propios intereses- y, con ello, *acceder* a una mayor solvencia económica, en lo personal, e impulsar el desarrollo nacional, en lo colectivo. Ejecutando y formando ciudadanos más competentes, y éticos, el país mismo se trastocaría en una entidad más competente, ética y modelo, a la vanguardia –podríamos parafrasear a la RIEMS-.

Hasta aquí, podemos rastrear algunas pretensiones que actúan como línea directriz de la reforma educativa: en primer lugar, cabe destacar la diversidad de intereses de los jóvenes para continuar, o no, sus estudios, tomando en cuenta sus necesidades materiales y sus proyectos de vida, así como los contextos en los que los mismos estudiantes viven su día a día; en segundo lugar, la modificación curricular debe integrar entre huestes a todos aquellos elementos que le permitan obtener una mayor cantidad de egresados certificados, pues ello traería consigo una mejora en el tipo de vida de los ciudadanos nacionales ya que lo que se busca es otorgar elementos para hacer más competitivo y eficiente su trabajo y, por ende, permitirle venderlo un *poco* más caro –aunque sea mínimamente-; en tercer lugar, se atisba que al construir y formar mejores ciudadanos se ha de conseguir, consecuentemente, la edificación de un país con un nivel más avanzado en materia de

progreso y calidad de vida, aunque esto pudiese ser considerado una falacia de composición.

Entrando directamente en el tema, el Marco Curricular Común (que a partir de ahora abreviaremos como MCC) basado en competencias tiene su anclaje en la consolidación de adquirir saberes que integren “habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto determinado¹²⁰” –siendo esta la definición primera que otorga la SEP respecto a lo que es una competencia- con la pretensión de que el currículum del bachillerato en la EMS se torne flexible y cumpla los objetivos anteriormente esbozados.

Las competencias, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se definen como un “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)¹²¹”.

De esta manera, las competencias pueden definirse como un saber hacer, como un aprender a aprender, aprender a ser y un aprender a hacer que tanto hincapié se ha hecho en el devenir de la teoría educativa, pues estamos en un telón en el que las habilidades, los conocimientos y las actitudes forman un trípode que puede entenderse como educación integral activa, en donde el estudiante se *construye* a partir no de los conocimientos como fin último de la educación, sino como medios para que el estudiante pueda adquirir una determinada forma de *ser* y de *actuar*, mediante conocimientos significativos, para desenvolverse en distintos momentos de la existencia.

¹²⁰ *ACUERDO 442*, en *Diario Oficial*, viernes 26 de Septiembre del 2008. El documento puede consultarse en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuerdos/ACUERDOS_RIEM/Acuerdo442.pdf

¹²¹ María de Allende, Carlos y Morones Díaz, Guillermo. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES, 2006, p. 4.

El enfoque de competencias considera **que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida** personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto.¹²²

Para continuar con el presente apartado, es oportuno enunciar la naturaleza, divisiones e importancia de las competencias que toma en cuenta el SNB, tanto para todo perfil del egresado, como para las distintas modalidades de profesionalización posibles, según haya elegido el joven bachiller.

En primer lugar aparecen las competencias genéricas, entendiendo por ellas a *todas las competencias que todo estudiante egresado del SNB debe obtener y ser capaz de desempeñar*, con la finalidad de comprender e interpretar el mundo que los rodea y las decisiones –y sus consecuencias- que han realizado para modificar su mundo personal, social y laboral. Estas competencias son de naturaleza transversal, no constituyen ni se circunscriben a ningún ámbito disciplinar, sino que se encuentran presentes en la totalidad de las disciplinas y los saberes, además de fungir como detonante para adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Existe una crítica, por parte de la propia SEP, en donde muestran la inexactitud de denominar a estas categorías como fundamentales o básicas ya que, de ser así, supondría que se deben encontrar antecediendo a todo tipo de competencias, disciplinares o profesionales, que se pretendan adquirir; la distancia se manifiesta al expresar que las competencias genéricas pueden entretenerse paralelamente con las de índole profesional y disciplinar. No resulta incongruente pensar que sin la adquisición o aparición de las competencias genéricas resulte imposible el desarrollo de las demás; no obstante, las implicaciones que este distanciamiento conlleva serán desarrolladas en otro sitio del presente trabajo.

Este tipo de competencias, pese a que se encuentran presentes en todo tipo de disciplinas y asignaturas, según la RIEMS, no son independientes de las materias destinadas a trabajarlas –de lo contrario estaríamos en un sin sentido curricular-, sino que su adquisición es el propósito dispuesto en cada una de sus asignaturas.

¹²²Óp. Cit. Acuerdo 442. (Las negritas son mías).

Las competencias genéricas, continuando, van desde la adquisición de habilidades de pensamiento, metodología, valores, educación ambiental, derechos humanos y capacidad – sin esclarecer la finalidad, el sentido, las perspectivas o el enfoque, los marcos de realización o aplicación de estos, sino que se limita a explicar, con todo su vacío y ambigüedad, el abstracto de dichas habilidades, pero eso sí, delineadas hacia la consecución del éxito en la vida adulta¹²³-; las asignaturas destinadas a estas competencias serán las de *Filosofía, estética y apreciación artística, historia, actividades deportivas* y aquellas que podemos circunscribir en el área de *español*.

En segundo lugar encontramos las ya mencionadas competencias disciplinares, éstas resultan, en su definición, más ambiguas, pues la RIEMS únicamente las trata como aquello que debe conocer el estudiante según el tipo de bachillerato (según las asignaturas optativas) elegido; “por ejemplo, todos los alumnos que concluyen el bachillerato tendrían que ser capaces de comprender el concepto de lugar geométrico pero sólo quienes estudien en cierto tipo de bachillerato tendrán que saber si una función es creciente o decreciente por medio de su derivada.”¹²⁴ Expuestas de esta manera, el currículum del SNB permite entrever que todos los conocimientos y habilidades que no aporten elementos para desempeñarse más *eficientemente* en un contexto laboral específico resultan *inadecuadas o inútiles*; estamos en presencia de un sistema de bachillerato propedéutico para la vida laboral y/o empresarial excluyente que no potencializa las habilidades de los individuos más allá de lo requerido para su desempeño dentro de la fábrica o la empresa: un conocimiento que puede ser catalogado como mecánico y eminentemente práctico y monolítico, aunque, como ya se ha estipulado, la crítica será realizada líneas abajo.

Por último tenemos las competencias profesionales, definiéndolas, de manera más laxa todavía, como aquellas que se refieren a un campo de quehacer laboral. El papel que juegan estas competencias resulta el más importante, según la doctrina de la RIEMS y, además, deben estar plenamente orientadas a la formación laboral del estudiante y claramente vinculadas con la normatividad y técnicas de la competencia laboral, lo cual hace aún más evidente la intencionalidad del SNB, generar personal con una formación permanente para

¹²³ Sobre la noción de éxito que se maneja en el contexto actual Cf. Capítulo I; p. 14.

¹²⁴ *Óp. Cit. Acuerdo 442.*

integrarse en las filas obreras, “elevando la empleabilidad de los egresados”¹²⁵ y siendo avalado, para el desempeño de sus labores dentro de la empresa, con un certificado que, yendo más allá de las asignaturas cursadas, lo declare competente para la realización de actividades mecánicas exigidas por las empresas. En estas competencias, se privilegia un *saber hacer* irreflexivo, estructurado de antemano, y que le instrumentalice para ampliar la cantidad de operaciones automatizadas para aseguir mayor competencia laboral lo cual, implícitamente, le generaría autoestima para formarse –permanentemente- en otros campos de acción empresarial. Mientras más funciones y comandos tenga una máquina, tanto más eficiente, económica, útil y consumible será.

Volviendo a la descripción original (y dejando críticas o juicios de valor para un momento posterior) la RIEMS culmina lo relativo al MCC concluyendo que:

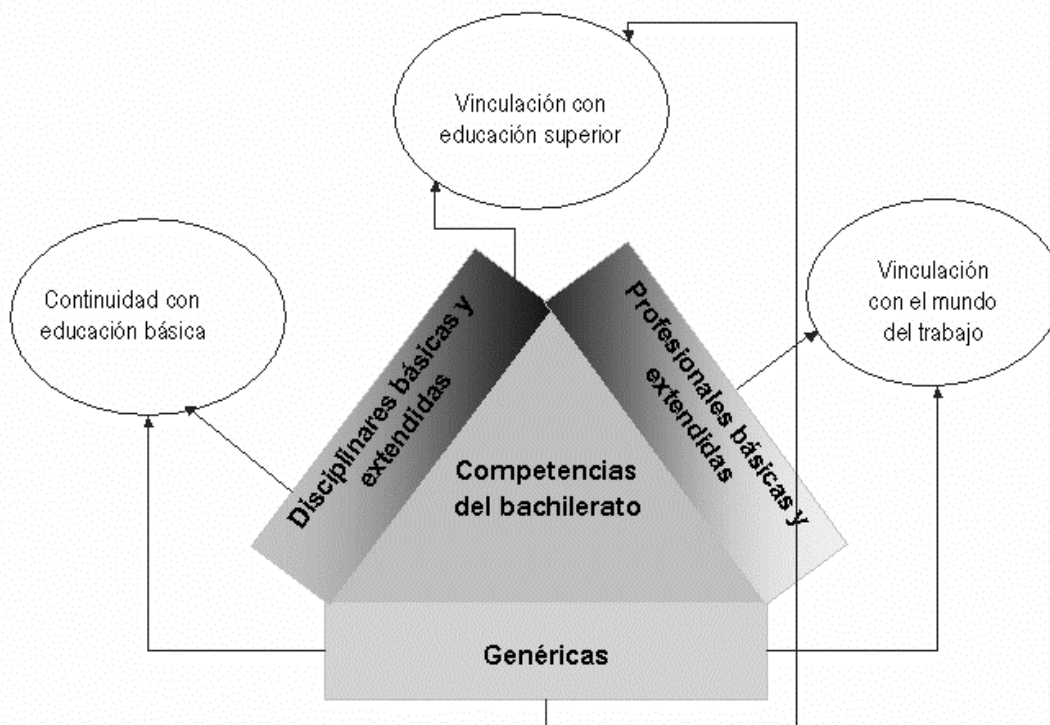
las competencias genéricas y las disciplinares básicas representan la continuidad con la educación básica al preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea; las disciplinares extendidas capacitan a los jóvenes para cumplir requisitos demandados por la educación superior y les permiten ampliar o profundizar su dominio de ciertas ramas del saber; y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito. Como espacio para el desarrollo de estas competencias, la EMS será el engrane que articule un sistema educativo coherente.¹²⁶

Ello representado en el siguiente esquema:

¹²⁵ *Id.*

¹²⁶ *Óp. Cit. Acuerdo 442.*

MARCO CURRICULAR COMÚN



Cabe resaltar la importancia de no poner énfasis especial en ninguna de las tres áreas de competencias para estar en la posesión de una educación integral –como en teoría lo ha propuesto el SNB-; sin embargo, el decantarse por alguna de ellas conduciría, fatal e inevitablemente, a la pérdida del sentido, la vacuidad del símbolo y la erudición o mecanización desmesuradas, cosa que, debido a las intensiones del currículum oculto del SNB, ha afectado a la educación media ofertada por la SEP dentro de territorio nacional.

Es necesario reconocer, llegado a este punto, que el SNB señala la pertinencia de la certificación en competencias profesionales para permitir la obtención de mejores salarios dentro de la vida laboral; la mayor diferencia de sueldos se presenta en personas con certificación de estudios superiores frente a aquellos que sólo poseen la educación media; sin embargo, como pretende argumentar la RIEMS, la mayoría de los jóvenes no están dispuestos a hacer el sacrificio de estudiar en la educación superior, sino que buscan lanzarse inmediatamente hacia la actividad que les remunere económicamente –sin

importar la distancia entre salarios-, debido a sus intereses, el poco gusto por sus estudios o la escasa solvencia material que los obliga a trabajar. Sin hacer críticas o comentarios sobre la poca realidad de los argumentos dados por la RIEMS (tales como asegurar un salario elevado si se posee un diploma de educación superior o sobre los intereses académicos de los jóvenes en una escala global), se establece que la preocupación central y mayoritaria de los adolescentes es desempeñarse laboralmente para conseguir un salario que, sin ser suficiente, les asegure su existencia material (por precaria que sea), buscando preferencia en seguir la sentencia neoliberal de *ganarse el pan*, más allá de *ganarse el ser*. El modo de lograr venderse rápidamente para conseguir estos salarios (que tras una ligera crítica podremos llamar: salarios de hambre) plantea la certificación temprana en cada área disciplinar y profesional estudiada –colocando a las competencias genéricas en un segundo término, en el mejor de los casos- y, para consolidar este logro, se ha de dar paso sólido hacia la creación de un nuevo currículum que tome en cuenta el MCC aquí descrito; se manifiesta así la necesidad de un currículum flexible que implementen la certificación expres de los grupos sociales marginados.

Un currículum flexible

La necesidad de un currículum flexible parece venir demandada desde la propia necesidad de los grupos marginales y resulta ser una consecuencia necesaria de establecer un modelo por competencias que tome en cuenta un MCC. La dificultad que sufren los alumnos para culminar sus estudios puede ser de muy distintas índoles, ya sea por emigrar de una ciudad a otra, por suspender sus estudios, momentáneamente para solventar carestías materiales o, simplemente, por falta de gusto escolar, conduce a que la deserción escolar en la EMS se eleve abismalmente; el estipular un currículum flexible, con un perfil del egresado que comparta los mismos objetivos y atributos entre las instituciones del SNB, posibilitará la revalidación escolar que alentará a los estudiantes a culminar lo que alguna vez fue iniciado, pues el iniciar en blanco su educación –cuando lo último que se tiene es tiempo, pues urge involucrarse en la vida laboral- supone que, la mayoría de las veces, el estudiante genere hastío y opte por abandonar, de una vez por todas, la institución educativa. Así, el

manejarse dentro de un currículum flexible abrirá las puertas al estudiante y alentará sus estudios mediante el ahorro de tiempo y la eficiente marcha para completar –y acreditar- su programa de estudios. Sin embargo, la adquisición de un currículo flexible permitirá una ventaja adicional.

Tras cimentar la división entre competencias y asignaturas en básicas, disciplinares y profesionales, el estudiante se verá obligado a cumplir con el tronco común correspondiente a la primera de estas competencias –las básicas- y, a su vez, conseguirá que el estudiante curse y modifique sus asignaturas disciplinares y profesionales –su propedéutica laboral- de modo que pueda cursar, gracias a su carácter transversal, las materias, cursos y talleres que más se adecuen a sus necesidades para el futuro desempeño dentro de la empresa, así como para obtener certificados que constaten todos aquellos saberes *prácticos* que el futuro obrero o técnico es capaz de realizar. Los estudiantes tendrán la posibilidad de cursar cuatro módulos, según aquello que quieran aprender a realizar, basándose en los intereses personales, y, con ello, “obtener certificados de las competencias que adquieran en estos módulos.”¹²⁷ Con esto, “el currículum se ha de adaptar a las necesidades de cada clase social y cultural, y los niños han de ir aumentando de forma progresiva la optatividad.”¹²⁸

La crítica a este planteamiento deviene cuando uno se percató que las necesidades materiales de los individuos llevan a discriminar la elección de las asignaturas formativas y teóricas, humanísticas y filosóficas, por aquellas que le permitan adquirir saberes plenamente prácticos que en nada apoyan el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del pensamiento. Así, los estudiantes que provengan de barrios y zonas obreras vendrán marcadas por un ambiente de trabajo manual, llevando a la desaparición a aquellas asignaturas que puedan plantearles una diversa gama de posibilidades formativas y de desarrollo en materia de su educación integral –basada en la potencialización y comprensión de las esferas racionales, afectivas y sociales- y decantándose, únicamente, en saberes prácticos y mecanizados que les permitirá competir más adecuadamente... por el sueldo mínimo ofertado en las instituciones laborales, en las empresas.

¹²⁷ *Óp. Cit. Acuerdo 442.*

¹²⁸ *Óp. Cit. Ayuste, Ana. Et. al. Planteamientos de la pedagogía crítica..., p. 100.*

Quizá tengamos egresados con un certificado que permita disparar las escalas de eficiencia terminal en el bachillerato, y, con esto, tener una nación altamente competitiva a nivel mundial, al menos en lo que en materia de mano de obra barata se refiere; pues el abandono radical de las competencias que generan conocimientos y actitudes, valores y virtudes, acciones y hábitos, conduce necesariamente a privilegiar el accionar mecanizado y adiestrado o a la repetición y manejo de datos propio de una educación enciclopédica. Abandonando uno de los tres campos del trípede del modelo por competencias –como parece se ha hecho a nivel nacional- conduciría a la instrumentalización de los individuos que ingresan al bachillerato.

Las modalidades de oferta

El segundo de los cuatro ejes a través de los cuales se fundamenta la RIEMS tiene que ver con las formas en las que se ofrece una educación dentro del SNB. La diversidad de posibilidades para obtener la certificación del bachillerato –escolarizada, mixta o no escolarizada (abierta o a distancia), así como con la realización del examen del acuerdo 286- puede conducir a una falta de integración y homogeneización de los diversos perfiles educativos debido a la pluralidad de instituciones de educación media –CONALEP, CB, CBETIS, DGETI, etc.- La implementación de un MCC permitirá la exigencia de cubrir requisitos que logren unificar a los estudiantes en lo referido a las actitudes y valores –enfocados a la formación cívica y ética –laboral-, así como en la adquisición de técnicas y metodologías que hagan más eficaz su futuro desempeño dentro del trabajo. Integrar las distintas modalidades de oferta del SNB llevará conseguir que los estudiantes posean, por igual, las competencias básicas que se han planteado anteriormente; ya en un segundo momento, el joven del bachiller será capaz de elegir la manera en la que se profesionaliza y el campo de acción en el que se desenvolverá. Se puede decir que la pretensión última de transformar las modalidades de oferta se traduce a un uniformar las actitudes para luego consolidar las diferencias prácticas. *Se necesitan máquinas con distintas funciones, pero todas con el mismo sistema operativo.*

Los mecanismos de gestión.

Sintetizando, podríamos definir a los mecanismos de gestión como todas aquellas rúbricas que establecen los criterios y estándares de los elementos que se involucran en la EMS, desde las aulas y los espacios de clase hasta las características y funciones de los profesores y de las autoridades académicas con la finalidad de garantizar el apego al MCC.

La importancia de consultar este tercer apartado de la RIEMS radica en que es justo aquí en donde se establece y detalla el perfil que se desea para la planta docente; perfil que designa los roles y papeles a desempeñar por los profesores y, así mismo, las cualidades o habilidades que no puede dejar de tener, independientemente de la posibilidad o imposibilidad de que alguien domine dichos saberes; en este apartado del perfil docente también se plasman y expresan las directrices educativas y políticas e ideológicas del sistema –y que deben poseer los docentes al ser partícipes (contratados) del sistema mismo-

De la planta docente, en concreto, se exige que sea portador de una serie de competencias que debe saber usar para generar, detonar o transmitir competencias a sus propios alumnos; según el caso específico de la RIEMS, mediante el Acuerdo 447, es menester que los nuevos docentes se despeguen del modelo educativo enseñanza-aprendizaje de corte erudito y enciclopédico. En la actualidad de nada sirve dentro del contexto del bachiller el memorizar y aprender una serie de datos que se encuentran plenamente desvinculados con la vida; por el contrario, este tipo de educación, lejos de generar gusto e interés a los adolescentes, argumenta la SEP, conduce al abandono de las instituciones educativas y a la deserción escolar. Así, el docente del bachillerato ha de ser capaz, por un lado, generar las condiciones y el ambiente educativo más agradable y, por el otro, transformar esas gélidas dosis de información –que antes se tenían que memorizar- en técnicas, métodos y procedimientos para que el estudiante sepa *hacer* las cosas. El docente, siguiendo la política de la RIEMS, hade ser capaz de instruir para hacer saber el *cómo* de los procesos técnicos, pero difícilmente se le instruirá en el *por qué*. Se trata de hacer práctica la educación para ser aplicada en la vida diaria –vinculando la vida con la escuela, la escuela con la empresa y, por ende, la vida con la empresa- y contextualizada de los estudiantes y, así, hacer significativa la experiencia educativa, teniendo además la obligación de establecer criterios

de evaluación que, congruentemente con el sistema por competencias, estén completamente alejados del examen tradicional y las evaluaciones cuantitativas, antes bien, el docente debe enfocarse en evaluar la manera en la que se desempeñan los procesos y las acciones, se evalúa únicamente lo práctico y competente, lo informativo resulta ajeno en este sistema.

Continuando con el perfil del docente, éste debe ser eficiente en el manejo de 10 áreas de competencias, que van desde la propia investigación, el dominio de una lengua extranjera, la acción colaborativa con otros docentes, apoyo al alumno mediante asesorías, generar conductas ecológicas, crear materiales didácticos y significativos, demostrar control de grupo, etc. enumerando más de una treintena de competencias,¹²⁹ pero siempre desde una perspectiva que se incline y posicione más allá del conocimiento teórico y privilegie el saber práctico. Cabe acotar que las competencias para docentes son tan amplias y ambiguas que, por un lado, puede pensarse que son rebasadas por cualquier profesor que tenga a su cargo un grupo y, por otro lado, son tan numerosas que sería imposible encontrar maestros capaces de desenvolverlas y manejarlas en su totalidad. Más aún, la ambigüedad y el gran número de cualidades exigidas por la SEP hacen que, prácticamente, ningún docente tenga la posibilidad real de cumplir con ellas, lo cual implica que todos los individuos dedicados a la docencia sean –y que reúnan o se acerquen a las competencias- capaces de ingresar en este perfil docente; la simple razón de establecer un criterio tan abierto conlleva, necesariamente, a pensar que, en efecto, no hay criterio. Así, pese a que se exige del SNB que la planta docente esté en continua evaluación, es imposible establecer los cánones y lineamientos que transfiguren, en algo palpable, dicha labor.

Volviendo a lo relativo a los mecanismos de gestión de la reforma, se exige de los docentes y de los académicos del plantel el dar seguimiento y tutorías de carácter psicológico, socioeconómico y disciplinar, según la asignatura, para apoyar a los estudiantes e incrementar el índice de certificación y eficiencia terminal. Además, los mecanismos de gestión, señalan el lineamiento, a su vez, de los planteles y las aulas, los cuales deben estar dotados de excelentes bibliotecas, computadores y todo tipo de nuevas tecnologías que facilitan el estudio y, de no tenerlo presente en algún plantel, la posibilidad de utilizar los

¹²⁹ Cf. Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes...

recursos intra-institucionalmente. Al igual que todo lo gestado por la RIEMS, este pensamiento puede impulsar enormemente los desempeños estudiantiles, desafortunadamente el ánimo y las expectativas decaen cuando uno abre los ojos y lo contrasta con la realidad; en donde el puro intento de aproximarse a la praxis de estos ideales conduce a encontrarse en trámites burocráticos sumamente engorrosos, en el mejor de los panoramas, cuando no lo que sucede es encontrarse fuera de los planteles con negativas de entrada y los portazos en la cara. La reforma comienza a verse, aún más claramente, como un discurso legitimador del poder y sin una directriz real cimentada –un puro discurso vacío y sin significado concreto–, no como una auténtica línea educativa con rumbo fijo.

Para finalizar el presente sub-apartado, tal vez quepa mirar una rúbrica casi tan importante para la construcción de un currículum como lo es aquella del perfil docente: la *evaluación*.

En primer lugar, la evaluación se circunscribe a evaluación del aprendizaje –informativo tradicional- pero esto no sustituye la evaluación formativa de las competencias. La evaluación de aprendizaje será realizada por pruebas como el examen ENLACE y Excale; sin embargo, a los ojos del SNB, esta prueba sólo servirá para tener datos adicionales de cómo se está orientando el sector educativo, pues los profesores tienen plena libertad de dirigir sus sesiones, por cualquier método o temario, a la adquisición de las competencias.

También se decide imponer la evaluación de los programas y la evaluación del apoyo a los estudiantes; ambas fijadas como recurso para adecuarse, cada vez más, a las competencias genéricas, disciplinares y profesionales y, además, regular, conocer y anticipar las acciones y exigencias de los estudiantes –en su contexto socioeconómico y psicopedagógico- para determinar, prevenir y evitar el fracaso escolar.

Por último, la RIEMS demarca la necesidad de una evaluación docente, institucional y de gestión para impulsar el crecimiento de la EMS en el país; sin embargo, pese a reconocer y tomar muy en alta estima la prioridad de llevar a cabo estas evaluaciones no dice cómo, para qué o desde dónde se realizarán. Únicamente apuntala su urgencia y las evidencias a recoger, no los criterios de evaluación:

Evaluación docente. Uno de los ámbitos de la evaluación más complejos y a la vez más necesario es el de los profesores. La evaluación docente debe fortalecer la autonomía de las instituciones y las estructuras colegiadas propias de cada escuela en los procesos de evaluación del personal. Sin embargo es conveniente desarrollar lineamientos y metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa (autoridades, pares, alumnos, padres de familia) y establecimiento de garantías procesales que den confianza y certeza a los profesores.¹³⁰

El tránsito entre intra-sistemas del SNB; ¿una posibilidad de elegir educación o una homogeneización del individuo para la vida laboral?

Ya se ha comentado esto anteriormente; uno de los puntos más importantes que marca la RIEMS es el no obstaculizar el paso de una modalidad de bachillerato a otra –por ejemplo, el tránsito de un bachillerato tecnológico a uno autónomo o viceversa- Un estudiante podrá transferir sus actividades a otra institución o a otro plantel sin tener que perder años escolares, empezar desde cero o revalidar materias –pues el MCC lo posibilita- y, aunque fuere un bachillerato tecnológico al que se quiere aspirar, el dividir las asignaturas por módulos no seriados –currículum flexible- permite que el joven adquiera sus certificados de las competencias que domina, con el respectivo certificado del bachillerato, sin mayor problemática. El paso a vencer en este proceso es que no se cuenta, aún, con la suficiente reglamentación que desmantele los trámites entre las escuelas, pues el único impedimento que la RIEMS busca tener en mente para pasar de un sitio a otro es la disponibilidad en la matrícula de las instituciones, no los asuntos y papeleos burocráticos.

Resulta conveniente el intentar leer entrelíneas, desde una hermenéutica y pedagogía críticas, el motivo intrínseco y las implicaciones de estas modalidades en conjunto; sin embargo, daremos por terminado el presente análisis descriptivo para, posteriormente, atenernos a realizar una crítica, lo más global y acertada, a la RIEMS en su conjunto; sólo después de esto, se considera, podremos dar un rumbo fijo a nuestra asignatura *Filosofía IV*, del CB.

¹³⁰ *Óp. Cit. Acuerdo 442.*

La certificación del SNB

La concreción de los tres ejes anteriores (MCC, las modalidades de oferta y los mecanismos de gestión) conducen, según la RIEMS, a la certificación del SNB; toda institución pública que forme parte del SNB debe llevar a la realización los tres pilares para poder operar de manera reglamentada. Esto ayudará a que los estudiantes se encuentren en condiciones homogéneas para desenvolverse, en el futuro, según sus necesidades: con una adecuada formación para la educación superior o para la vida laboral, según se desee y desde la identidad que se propone trabajar el SNB. Toda institución que *no* cumpla los estándares anteriormente esbozados no podría considerarse como parte del “ambicioso” proyecto que se propone la RIEMS. Como conclusiones, el estudiante que ha aprobado el bachillerato ha de conseguir su certificado en tres opciones distintas: La expedición de un certificado oficial que especifique los módulos cursados –y por ende apunte que competencias maneja y que posibles puestos laborales puede desempeñar-, pero que contenga los mismos elementos gráficos en el documento: un diploma universal que demarque las áreas de “formación”. Una segunda posibilidad, que no es más que la separación del anterior en dos documentos, ha de generar un certificado global para todos los estudiantes y un certificado particular que dé cuenta del área de formación: un certificado de bachillerato y una carrera técnica”. La tercera posibilidad que se ha considerado es la expedición de una cédula que garantice el estudio cursado como se ha hecho al terminar los estudios superiores; quizás hablamos de burocratizar los estudios tecnológicos y homologarlos a los estudios superiores con la finalidad de tener un control más eficaz de los egresados, tanto de parte de la SEP como de las diversas instancias empresariales en donde se laborará. Sea como sea, salvo el grado de control que se poseerá sobre la información de los estudiantes y egresados, no podemos encontrar alguna diferencia sustancial entre ellas, esto más la pretensión de incorporar al sistema y producción del país la certificación de técnicos y mano de obra que utilizarán las empresas: una *masificación y homogeneización de las fuerzas orgánicas mecanizadas dentro del país.*

Comentarios finales descriptivos de la RIEMS

En el mundo¹³¹ creado por la RIEMS, se piensa que se ha dado solución a los más grandes problemas de la educación en el bachillerato: “la dispersión curricular que deviene en la formación de perfiles disímolos, sin bases comunes que justifiquen el reconocimiento del certificado de bachillerato y el tránsito entre instituciones.”¹³² También se habría puesto un orden y una estructura garantizando la diversidad de modalidades, pero homogénea en sus actitudes y metodologías merced al MCC: diversificar las funciones –división especializada del trabajo- pero unificar las virtudes, actitudes y los valores; *mecanizar a nuestros estudiantes, pero a cada quien según sus finalidades, según su función*. El resto de avances que contempla la RIEMS no son desconocidos para las diversas instancias educativas, programas de tutorías, gestación de materiales didácticos, encuentros entre profesores y trabajo interdisciplinario. A esto se circunscriben los comentarios y conclusiones de la RIEMS.

Del ámbito interinstitucional al institucional; el Colegio de Bachilleres como concreción de la ideología de la RIEMS

El perfil directriz de *ser humano* en el Colegio de Bachilleres

Congruentemente con lo establecido en la reforma integral, el CB llevó a cabo una modificación curricular que se sujetará al modelo por competencias. A partir de ella, el colegio modificó la disposición de sus asignaturas –suprimiendo la *Filosofía* de su modelo educativo hasta su reinserción a partir del Acuerdo 488-, dividiéndolas en aquellas de las que da cuenta del MCC –entendiéndolas como área de formación básica-, las competencias disciplinares –área de formación específica- y competencias profesionales –áreas de formación laboral-. Para lograr su inserción al SNB, el CB parte de las mismas preocupaciones y tiende hacia los mismos objetivos que la reforma, es decir: se inicia a partir de un contexto en el que las necesidades mismas del sector social lo demandan: la falta de interés por el estudio, la dificultad de los jóvenes por encontrar trabajo y la escasa

¹³¹Cf. *Realidad mental y mundos posibles*, Nelson Goodman.

¹³²*Óp. cit. Acuerdo 442.*

posesión de competencias para desempeñarse en los puestos de trabajo, una vez obtenidos estos últimos, así como la urgente necesidad de formar personal que se conozca a sí mismo y que se encuentre en una permanente educación y mejora para desempeñar su vida. Así, lo que se propone el CB puede sintetizarse diciendo que el propósito fundamental es generar *ciudadano* éticos que sean capaces de tomar decisiones para construirse, individualmente, en la vida cotidiana y, también, hacerlos poseedores de competencias que les permitan desenvolverse en la vida laboral de manera colectiva. Se busca hacer *competir* a los individuos para acceder a los empleos o a la formación superior pero, una vez alcanzado dicho objetivo, no obstaculizarlos en el trabajo comunitario que tanto demanda el sector empresarial.

Para consolidar esto, el CB se ve en la necesidad de establecer un nuevo *perfil, paradigma* o *idea* de ser humano y de cultura –idea que resulta muy conveniente recuperar para la segunda parte del presente trabajo- y que es esbozado en el Modelo Académico del Colegio.

Según el documento, a partir del artículo 3º Constitucional y teniendo en mente la RIEMS, el CB proporciona una educación de tipo humanista, esto es: tiene como ideal el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, en especial sus capacidades para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La educación así considerada “contribuye a la mejor convivencia humana, tanto por el conocimiento que transmite como por los valores que promueve.”¹³³

Como puede mirarse, el CB se establece en la idea tradicional de generar estudiantes auto-formativos que sean capaces crear y laboral en las distintas posibilidades de trabajo, que tengan la factibilidad de desarrollarse con otros individuos en una comunidad cívica y, finalmente, constituirse con una visión crítica y reflexiva tanto de su misma vida como de su entorno, tomando las decisiones que marquen su rumbo de la manera más *auténtica* y *propia* posible; aunque no hemos encontrado una línea en donde se enuncie algo acerca de la naturaleza o características que permitan iniciar la construcción de un determinado perfil

¹³³ *Modelo Académico del Colegio de Bachilleres*, versión de Mayo del 2009:
http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/MODELO_AC ADEMICO.pdf

de *ser humano*; pero no prejuzguemos y continuemos con la lectura del Modelo. Tras lo ya comentado a la base del perfil citado, en el inicio del Modelo Académico, el CB agrega que:

Para concebir el *desarrollo integral* del hombre, quien se define por la relación entre sus aptitudes innatas y sus diferentes modos de ser, esto es llegar a *ser humano* se explica por algo más que sólo la convivencia o las interacciones con los demás para compartir experiencias; requiere necesariamente de un proceso más complejo de aprendizaje que involucra procesos cognitivos y el intercambio de símbolos significativos que imponen un sentido a la experiencia.¹³⁴

Intentando traducir el párrafo anterior –aunque da la sensación de ser indescifrable dada su alta dosis de ambigüedad- podemos decir que el hombre se define a partir de las habilidades con las que nace, sumado al modo en el que desarrolle su vida y sobre el cómo ha integrado sus experiencias aprovechando sus capacidades cognitivas, incluyendo, además, el tipo de lenguaje simbólico que haya adquirido a través de su contexto histórico y social. Sin embargo, esto anterior nos parece no más que una serie de galimatías, un constructo lingüístico y verbalismo vacío y sin sentido que expresa con suficiencia la ausencia de un concepto o idea específico del ser humano: es decir, nos encontramos ante una instancia educativa que, aparentando tendencia humanista y preocupación por la condición humana, parte de un paradigma educativo que no tiene asidero alguno. Se trata de realizar una educación integral para el hombre *sin* el hombre.

El educar íntegramente al ser humano sin una noción de hombre puede conducir a líos más riesgosos que aquellos modelos políticos que manejan una idea de hombre elitista y excluyente, como la de los totalitarismos –en donde todo aquel individuo que no se enmarcaba en su *ideal humano* podía ser tratado dominado o liquidado-, pues estamos circunscritos en un ideal de hombre que es tan vago e impreciso que el propio ser humano desaparece del sistema. Parece que estamos dentro de una educación que, pese a que su discurso inicial se inclina a favor de la condición humana, se desenmascara a sí misma en su afán por desaparecer al hombre de los procesos educativos. En los totalitarismos el *otro* aparece como un enemigo, como una contingencia, que es menester erradicar; pero desde esta panorámica del plan de estudios, el *otro* no existe, no se reconoce, simplemente se trata de adecuar los individuos –objetos- al sistema educativo, no a la inversa.

¹³⁴ *Id.*

Así, la educación aparece como el amansamiento y adiestramiento de seres humanos desposeídos de su más íntegro ser hombre, para formarlos como mercancías adquiribles por las empresas para que, en su consumo, produzcan y operen de la manera más eficiente y eficaz, sin perder el tiempo lidiando ni con las propias emociones –al no poder erradicarlas por completo- ni con la pregunta crítica, filosófica, sin importar cuál sea el objeto sobre el que recaiga la pregunta –pues la filosofía, resulta improductiva desde las políticas neoliberales-. Es probable que se nos pueda objetar que hacemos una crítica sin fundamento a partir de ciertos prejuicios que se han gestado desde una mala lectura de la RIEMS y apoyados una errónea interpretación sobre la realidad concreta de cómo operan los centros de educación dentro del país, esto sumado a la ambigüedad de los textos que estructuran el rumbo de las instituciones, pero tal pugna no podría estar más infundada y lejana de la realidad, pues dentro del mismo Modelo Académico se establece, como el objetivo más importante, la necesidad de que los jóvenes desarrollen las competencias necesarias para su formación, competencias “particularmente las relacionadas con el trabajo”¹³⁵, con toda la intención de “vincular la escuela con la vida y con el sistema productivo”¹³⁶; subordinando la vida y la educación a la empresa ya que, de lo que se trata es de “mejorar las capacidades y posibilidades de hombres y mujeres para realizar funciones productivas de manera eficiente y eficaz, las que incluyen la comunicación efectiva y las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el manejo de procesos organizacionales con base en los requerimientos de una función productiva.”¹³⁷

El perfil de ser humano sustentado por la RIEMS y por el CB no puede aparecer con mayor claridad en esta instancia, pues reconocemos las premisas otorgadas por la SEP que esbozan un ser humano que construye su realidad a partir de sí mismo y de sus experiencias con los otros, elementos que se encuentran socialmente determinados y circunscritos en un contexto definido; sin embargo, qué se espera del *constructo humano* que encuentra determinada su existencia a partir de un ilusionario vacío y carente de símbolo, sin sentido, tan característico del sistema neoliberal¹³⁸ y que se mira constantemente bombardeado –en

¹³⁵ *Óp. cit. Modelo Académico. P.26.*

¹³⁶ *Id.*

¹³⁷ *Id.*

¹³⁸ *Cf. Capítulo I: ¿Desde dónde filosofamos? Contextuando la educación; el modelo neoliberal.*

su hogar, en su sitio laboral, en su entorno educativo, en sus momentos de esparcimiento cultural- por elementos cuya finalidad última es la perpetuidad del sistema actual. Es decir:

Si el perfil de ser humano que desea el SNB se construye a partir de una realidad vacía que nos presenta un modelo que desenvuelve a un hombre narcisista y encerrado en un solipsismo voraz, que busca el contento mediante el hartazgo de los bienes materiales y que, para cumplir con su objetivo, es capaz de aplastar, destruir, usar y consumir a sus congéneres, además de *permitir ser consumido* en un mundo competitivo; es evidente que el problema no es el proceso de construcción humana de la que parte el sistema, sino los elementos con los cuales construimos al hombre; elementos que se encuentran en perfecta consonancia con el ideal de ser humano que requiere la RIEMS.

Al decir que el hombre crea su propia identidad, desde que nace, se presupone que tiene que ver con los procesos de aprendizaje individuales y compartidos para fomentar el intercambio de saberes y sentimientos socialmente determinados, “que se convierten en sistemas de referencia para explicar la realidad y para orientar sus formas de vida y de convivencia. Es en sociedad, que el ser humano se define a sí mismo.”¹³⁹ Un ser humano definido a partir de aprendizajes y saberes compartidos que se fundamentan en un contexto construido desde la ideología neoliberal no puede llevarnos a tomar posesión de un hombre *humanizado*; si el modelo neoliberal ha conducido a la mecanización del *otro*, a la *instrumentalización* del ser humano, incluso en la educación, –parafraseando alguna idea de la pedagogía crítica- estamos ante un *constructo* cuyos sentimientos, saberes, formas de vida y convivencia se dirigen únicamente al trabajo y al sector económico desde el paradigma neoliberal.

A modo de currículum oculto, la RIEMS parece plantear que hay que educar en sentimientos, para mitigarlos y controlarlos, conseguir que no interrumpan el trabajo dentro de la empresa –o de esa pequeña institución que la antecede y denominamos escuela-; cuántas veces no hemos escuchado: “aquí se viene a trabajar –estudiar-, en el momento en que cruzas la puerta tus problemas se quedan fuera”; los sentimientos aquí no tienen cabida, al igual que en la educación tradicional producto del siglo XVIII.

¹³⁹ *Óp. cit. Modelo Académico*, p. 23.

Ahora bien, los saberes compartidos desde una ideología neoliberal han conllevado al uso desmedido de la *razón instrumental*, en donde todos los elementos de la naturaleza, incluidos los seres humanos, pueden ser sometidos a la cuantificación y control del pensamiento para convertirlos en útiles y herramientas para conducir al progreso tecnocrático que se ha cimentado como el mayor bien para las clases dominantes. Desde esta óptica, los saberes que se transmiten hacia los individuos, mediante la educación, son operados hacia su función, eficaz y eficiente, dentro de este mismo sistema. El modelo por competencias transfigura la noción de conocimiento en un objeto meramente práctico; lo que vale es lo que sirve, lo que es útil, y el ser humano útil es aquel que sabe desempeñarlo. Un accionar meramente *instrumentalizado*; un hombre que solamente se puede decir que vale en cuanto tiene conocimiento útil, que vale en tanto que es capaz de desempeñar sus acciones, sus competencias, un ser humano que, paradójicamente, tiene valor desde su condición *mecanizada*. Un perfil operativo para el hombre.

Tenemos, hasta ahora, un hombre que debe ser homogeneizado en sus sentimientos, gracias al aprovechamiento de las competencias básicas, para ser capaces de laborar de modo adecuado y *emplear* su conocimiento en las fuerzas *productivas*, en un contexto socialmente determinado desde una ideología consumidora y consumista. Con estos elementos, ahora sí, el ser humano será capaz de construir su realidad y orientar sus formas de vida y convivencia; una realidad en la que tenemos que vendernos –consumirnos– como mercancías, sin importar la vida individual y personal, para poder “garantizarnos” la supervivencia material dentro de una convivencia *democrática* en la que, al iniciar todos desde el mismo punto, desde las mismas competencias, arrancamos con las mismas condiciones y, por lo tanto, estamos sometidos a las mismas reglas del juego. Tenemos con esto dos nociones de convivencia en donde, la primera, puede referirse a una convivencia dentro de nuestra comunidad, pues al estar sometidos a las mismas reglas –leyes– se exige de nosotros funcionar de acuerdo a ellas, toda irrupción a la ley será castigada por el sistema; la segunda noción de convivencia utilizada es la convivencia intra-empresarial, pues una máquina, un gran sistema productivo, no puede funcionar sin la participación de todas sus partes ensambladas. La *máquina* sólo *opera* cuando todas sus partes *funcionan adecuadamente*; de allí la diversidad esquemas para profesionalizarse que garantiza el

SNB, se necesitan múltiples piezas –y sus respectivas *refacciones*-, con distintos usos; resaltando, una vez más, que lo importante de estas fracciones es el que operen eficaz y eficientemente, no cómo piensan, qué piensan, lo que sienten, lo que preguntan o lo que padecen: Homogeneidad en sus *sentimientos*, diferenciación y especificidad en su función práctica, en su *conocer*, pero ensambladas armónicamente –*convivencia*- para reproducir una *realidad* articulada. Está aquí el perfil, paradigma, de ser humano trabajado tan convenientemente por la RIEMS desde el modelo neoliberal. Un hombre *deshumanizado*.

La noción del *conocer*; dentro de la RIEMS y del Colegio de bachilleres

Aunque ya se ha mencionado la noción de conocer, anteriormente, se tiene que dejar de lado la superficialidad del planteamiento previamente esbozado para desarrollar una breve crítica, pero más seria, de dicha noción; si se ha de enfocar una metodología existencial para la construcción de conocimientos en una didáctica filosófica, es menester recuperar y definir lo que el propio conocimiento representa, qué naturaleza o tipo de conocimiento es buscado y, a su vez, definir u orientar su pertinencia en un currículum de bachillerato. Sin embargo, si se quiere conseguir éxito en lo anterior, se tiene que recuperar la noción con la que el propio SNB opera, para poder determinar si es viable construir el discurso a partir de ella o, en caso contrario, de-construirla y re-edificarla; pues si la noción de conocimiento es congruente con la pretensión última de las reformas, tendremos un conocimiento *deshumanizado*, lo cual se puede convertir en un obstáculo para la filosofía.

En primer lugar, se nos informa que el conocimiento es inseparable del aprendizaje: lo que se aprende sería el proceso del cómo para llegar al objeto deseado, el conocimiento. Ahora bien, lo importante del aprendizaje, según el modelo que seguimos, es que permita “*actuar sobre la realidad, realizar adecuadamente desempeños, funciones o tareas específicas, resolver problemas sencillos y complejos*”¹⁴⁰, es decir, lo primero que resalta en esta definición de aprendizaje es ser el medio para la adquisición del conocimiento, pero este conocimiento obtenido debe ser de índole útil; se atisba el conocimiento desde su

¹⁴⁰ *Óp. cit.* p. 28. (Las cursivas son mías).

dimensión práctica: el conocimiento como medio para desempeñarse en tareas específicas de la realidad y para la resolución de problemas cotidianos y laborales. En esta definición, el conocimiento filosófico, en tanto que improductivo materialmente (pues aquello sobre lo que actúa no puede ser objeto de consumo) es algo a erradicar. Así, la crítica, la pregunta, el diálogo intersubjetivo que permite la libre reflexión, si no es enfocada a la resolución de algún problema, es algo que no tiene lugar; mucho menos cuando estas reflexiones posibiliten la crítica al sistema y el reconocimiento de una *alteridad* excluida o rechazada. Todo modo de desenvolverse en la existencia, desde la óptica que nos muestra la RIEMS y el Modelo Académico, ha de ser egoísta o instrumentalista, en conforme sintonía con el paradigma neoliberal.

La manera en la que el SNB entiende el conocimiento hace gala de la conjunción del constructivismo con los imperativos consumistas, pues si bien se reconoce que las verdades son subjetivas y con matices culturales, concretas y con miras hacia la perfectibilidad, estas características se hallan manipuladas por el neoliberalismo, con su máxima concreción en las competencias que median la idea del ser humano vacío y narcisista: las teorías educativas y del aprendizaje “ilustran de manera integrada la forma en que el estudiante se apropia de la realidad, le da sentido y la incorpora a sus estructuras cognitivas, utilizándolas en su propio beneficio”¹⁴¹. El conocimiento que proporcionan las competencias, entonces, de no ser útil, productivo y capaz de otorgar beneficios a los individuos competentes, sobre los demás, no ha de ser necesario y susceptible de ser enseñado en los institutos educativos.

El conocimiento destinado para los ingresados al SNB debe cualificar en el hacer: adiestrar para desenvolverse en los procesos técnicos, dicen ellos, de manera razonada. Sin embargo, el que exista la manera o posibilidad de fundamentar racionalmente al aprendizaje, mediado por la comprensión de los procesos y conceptos que lo estructuran, ello no le proporciona ni justificaciones éticas con respecto a una *alteridad*, ni le asegura una distancia para la crítica libre y reflexiva, tanto de su propia persona, como del sistema. Esto es: se trata de un conocimiento memorístico y comprendido no es garante de la existencia de la posibilidad

¹⁴¹ *Óp. cit. Modelo Académico*. P. 28.

de ejercer juicios y críticas, propias, sobre el propio ser humano o sobre la forma en la que estos se han desarrollados. El que los *programas y sistemas operativos* sean conscientes de cómo desarrollan sus funciones, ello no les exige saber el *por qué o para qué*. Se sabe el cómo lo hace, -poniendo el énfasis en el *aprender a hacer-*, sin más.

La educación tradicional; una justificación a la crítica de la RIEMS y su implementación en el Colegio de Bachilleres

Para que la crítica anterior tenga pleno sentido se apela a la noción de educación tradicional la cual se entiende como una acción que permite formar integralmente al ser humano, transmitiendo y, cuando ésta consigue su máxima expresión, transformando la sociedad y el contexto en los que se desenvuelve. Sin embargo, la educación actual se limita, únicamente, al primero de ambos elementos, pues donde no existe la pregunta –y en especial la pregunta filosófica que surge trayendo consigo lo más propio de la humanidad- y la negación, queda sólo la afirmación eterna, atemporal e inmutable; se cierra la posibilidad del cambio.

Así entendido, la educación funciona para transmitir “las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que se imparten, del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada y del sistema de evaluación.”¹⁴² Es decir, la escuela como medio e instrumento para buscar y garantizar la perpetuación del sistema, devenida desde los estratos más altos del poder. Esto permite aproximarnos, desde la pedagogía crítica, a una escuela con un currículum que selecciona y transmite sólo aquellos datos de la cultura que le convienen. Además, a través de la práctica educativa, se ha consolidado que la educación –y la idiosincrasia del docente dentro del aula- debe partir de un presupuesto de neutralidad, en donde no se tome ninguna postura acerca de cómo interpretar o pensar el mundo y las diversas formas de política, economía o reflexión filosófica, nada más falso.

¹⁴² *Óp. cit.* Ayuste, Ana, p. 28.

La pedagogía crítica, por el contrario, inicia “rechazando la afirmación conservadora de que la enseñanza es políticamente opaca y valorativamente neutra”¹⁴³, desenmascarando la aparentemente inofensiva relación entre escuela y sociedad, en la que la primera se muestra como proveedora de oportunidades e igualdad y orientada a la construcción de virtudes y valores capaces de hacernos involucrar en el proceso de la democracia. No es necesario entrometernos en las cuestiones acerca de la distinción de aprendizajes que se proporcionan en las instituciones públicas y privadas, así como su nivel, tampoco ingresaremos en aquellos planteamientos que resaltan, en toda su luminosidad, cómo es que el contexto sociocultural del que provenga el estudiante es un factor que demarcará su construcción educativa¹⁴⁴, pues son cuestiones que, además de considerar evidentes, podrían desviarnos de la pretensión del presente trabajo.

La RIEMS, proyecto para transformar la estructura nacional del bachillerato, ha iniciado a establecer formas concretas en donde ejecutar sus disposiciones, como hemos visto, el CB es una de ellas. El perfil de ser humano vacío, trabajado y esbozado líneas arriba, permite perpetuar de manera tangible la disposición de la SEP para perpetuar el sistema; preparando mano de obra barata, versátil, eficaz y eficiente, con capacidad de controlar sus sentimientos para que no interfieran y enfocando la convivencia, laboral, para que no desregulen la acción productiva. Así, lo que se quiere es que “La escuela responda a las necesidades sociales de formación, que los jóvenes logren desarrollar competencias, particularmente las relacionadas con el trabajo, no precisamente para un puesto específico, sino para enfrentar una movilidad ocupacional constante y para desempeñar una actividad productiva con calidad y competitividad, [...] la educación para el trabajo”¹⁴⁵; la educación para perpetuar el sistema neoliberal en México; la educación como medio para conseguir el *fin* último de ésta ideología: producir, consumir y ser consumido. Dentro de este esquema

¹⁴³ *Óp. Cit.* McLaren, Peter. *Pedagogía crítica*, p. 50.

¹⁴⁴ Nadie cuestionará que un estudiante proveniente de un sector marginado y que no tiene asegurados los medios de reproducción material es más propenso a abandonar los estudios que un estudiante proveniente de la élite de la sociedad o por qué son expulsados alumnos de diversos planteles educativos por su incapacidad de someterse a unas reglas y lineamientos que han sido estructurados desde las posiciones más elevadas de la sociedad en las que, él mismo nunca, se ha encontrado; en contraposición con el estudiante proveniente de esos mismos sectores, ha tenido que interiorizar a lo largo de su vida, pues ha estado en contacto con ellos de manera directa.

¹⁴⁵ *Óp. cit. Modelo Académico*. P. 26.

instrumentalista la promesa, formación, naturaleza y posibilidad abierta que es la humanidad es sólo una herramienta más, un medio.

La filosofía en el Colegio de Bachilleres; Enfoque omni-abarcante o collage filosófico sin rumbo

Hablar de enfoque tras consultar el programa de estudios del CB resulta complicado debido a la poca claridad que tiene la institución acerca de lo que la filosofía es. Tras confrontarnos con el esbozo del colegio, nos percatamos de que lo que se instaura es un *collage* de planteamientos surgidos de la historia de la filosofía, un coctel de ramas que pretenden ampliar el horizonte comprensivo del estudiante y una serie de actitudes que, aunque se encuentran bien enunciadas, no alcanzan a ver el sentido y la dirección que el filosofar implica, además de ser evidente la *instrumentalización* práctica que se busca para el filosofar.

En primera instancia, el enfoque del colegio nos dice que “la Filosofía es un saber útil para la vida”¹⁴⁶. Ante este planteamiento completamente abierto, uno podría comenzar a indagar acerca de la naturaleza humanizante de la disciplina, la cual busca, entre otras cosas, la constante reflexión de los problemas más profundos del pensamiento humano y el tender hacia respuestas de distinta índole, según la noción del filosofar que se tenga. Problemas que pueden ir desde el ámbito artístico, hasta el gnoseológico, las maneras en la que se estructura y compone un argumento o discurso, leyes de pensamiento, planteamientos religiosos u ontológicos, problemas que aborden la naturaleza humana, las características del mundo o las maneras de configurar cánones para que la conducta pueda ser catalogada de correcta o incorrecta, buena o mala; en general, tenemos una multiplicidad de problemas –que el anunciar sería una labor exhaustiva, si no imposible- que tienen una variedad de posibilidades: ser útiles en la vida práctica; permitirnos el reconocer argumentos válidos o inválidos para convencer o imponer una determinada postura; conocernos a nosotros mismos y a la comunidad; o, simplemente, abrirnos a la contemplación de figuras artísticas

¹⁴⁶ *Óp. cit.* Programa de Estudios *Filosofía IV*... p.11.

sin buscar alguna utilidad. Recordando a Aristóteles, la filosofía suele ser la ciencia más inútil, menos productiva, del hombre, pero la mejor. La filosofía se toma como una acción inútil para la vida (productiva-económica), pero no por ella carente de importancia. La filosofía es útil (importante) en tanto que sujeto, productor y objeto se identifican; la filosofía humaniza, conquista, permite ganar al hombre su condición humana y para su vida en concreto; allí su utilidad. Sin embargo, el CB parece dirigirse a una senda contraria, una noción de la filosofía no sólo útil (importante) para acercarnos a los grandes problemas de la humanidad y del individuo existente, sino que aparece como una disciplina útil, competente, para la vida laboral, pues se orienta a “comprender íntegramente problemas comunes a los seres humanos y reflexionar de manera crítica sobre la mejor vía para solucionarlos.”¹⁴⁷

La reinserción de la filosofía en el bachillerato, por parte de la SEP, se hizo sólo tras el reclamo de las comunidades filosóficas y como medio para acallar y dar contento a dicho sector público, pero no por convencimiento acerca de su pertinencia. No obstante, la asignatura en el programa debió ser justificada y esto se realizó de modo irreflexivo y espontáneo, aproximándose a un perfil de hombre *mecanizado* y a una educación en cuya *utilidad y competencia* basaba su importancia. La filosofía, así, llegó a aparecer como una asignatura sin sentido ni rumbo, vacía, pero que debía ser justificada según el modelo de la RIEMS, con la cual, nos parece, la filosofía misma es incompatible.

Pese a todo esto, la pura reinserción llevó a silenciar las voces de quienes pelearon por su reaparición a los programas, pero no se dijo mucho acerca de cómo era re-integrada. Se buscaba la presencia de la asignatura, pero nunca se interrogó sobre la manera en la que se circunscribía al modelo. Asesinaron a la disciplina, y se impugló por el cadáver; sólo eso.

De todo lo anterior da cuenta el propio programa, su enfoque parece lo que una lupa destrozada y sin aumento, no permite ni entrever algún objeto de estudio, ni hay sujeto que logre mirar a través de ella: “Nos desenvolvemos en un contexto compuesto de visiones ética, estética, ontológica y epistemológica; tomar conciencia de tales visiones hace posible

¹⁴⁷*Id.*

que nos responsabilicemos de nuestra vida,¹⁴⁸ o baste mirar el párrafo de la idea central sobre el “enfoque” de la materia, en donde sólo aparecen ideas que buscan mostrar la utilidad de la filosofía para el estudiante del bachilleres:

Filosofar supone una actitud de búsqueda constante de la verdad; en este sentido, su fortalecimiento compromete al estudiante y al profesor a integrar valores, habilidades y conocimientos filosóficos para utilizar categorías y métodos en contextos específicos. Valores tales como el bien, la belleza y la verdad, orientan la toma de decisiones de manera consciente, así como la acción responsable que revela la dignidad humana. Entre las habilidades se encuentran el pensamiento crítico, la disposición al diálogo, y la capacidad para argumentar tesis y toma de posturas ante una dificultad concreta. El pensamiento crítico es una forma de deliberación y de construcción de conocimientos que se distingue de la opinión y sentido común; la argumentación es una habilidad que nos permite comprender las ideas en un contexto y con una intención determinada, explicar la realidad de un modo racional y veraz; la capacidad de diálogo, junto con el pensamiento crítico y la argumentación, contribuye a comprender, analizar rigurosamente y, en su caso, transformar de manera responsable la realidad más inmediata.¹⁴⁹

Y, sin embargo, nada más alejado a un enfoque. En ninguna parte se enuncia un objetivo específico, alguna noción o directriz específica que permita seguir un camino, el perfil docente o las habilidades, ideas o pensamientos en los que se deba circunscribir y que se deba llevar o transmitir a los estudiantes. La ambigüedad del pasaje anterior complica demasiado su crítica, pues no hay un objeto en concreto que criticar.

Un programa vacío, sin enfoque, docente, objetivo o propósito, lo cual encuentra su máxima expresión a través de la confrontación de las unidades temáticas de la asignatura y que, en última instancia, se reducen a la problematización irracional de un problema, desde un enfoque didáctico inoperante y con la posibilidad de ser completamente sustituido según la decisión del docente¹⁵⁰, pues: “Las problemáticas filosóficas situadas que aparecen en este programa están sólo en calidad de sugerencia, serán el profesor y su grupo quienes determinen cuál es la más pertinente para el desarrollo didáctico. Puede tratarse una sola problemática a lo largo de todo el curso o una por cada Bloque. En cualquier caso, la problemática debe incluir planteamiento, tratamiento y sugerencias de solución.¹⁵¹” Un programa improvisado, un documento que es todo, menos un programa.

¹⁴⁸ *Id.*

¹⁴⁹ *Id.*

¹⁵⁰ Licencia que favorece nuestra pretensión de reorientación del programa y que conduce, sin traicionar al Colegio de Bachilleres, a instaurar nuestra metodología existencial en el colegio.

¹⁵¹ *Ibid.* 12.

**Crítica a la educación mexicana del Marco curricular común basado en competencias;
la importación irreflexiva de un modelo económico neoliberal.**

Recuperar el modelo por competencias que ha sido impuesto en la educación mexicana puede llevarnos a recordar otras épocas de la historia de nuestro país. La remembranza se dirige hace ya más de un siglo, en la época en la que, tanto en la recién creada Universidad Nacional como en la Escuela Nacional Preparatoria, decide instaurarse una educación de corte positivista, científica, en la que se depositaba la confianza de generar el progreso cultural, científico y educativo de nuestra sociedad. El modelo importado por Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez fue establecido indiscriminadamente en los diversos planteles de la actual Universidad y continuó con una tendencia que se enfocaba en conocer las propuestas y planteamientos filosóficos y educativos de naciones extranjeras para ser impuestas, sin adaptación, crítica o modificación, al propio territorio. Se pensaba que el modelo elegido era aquello que nos daría las respuestas; si algo fallaba se debía no a las condiciones particulares de un contexto que necesitaba una respuesta propia, sino a la falta de comprensión acerca de los participantes de dicho planteamiento.

El modelo de educación basado en competencias, devenido de Europa y entre cuyos autores destaca la figura de Perrenoud, parece estar rindiendo frutos en otros contextos; los avances educativos de otras urbes –como España, Alemania, Chile, Argentina, etc.–, si bien no han sido óptimos, no han generado las mismas polémicas, problemas y pormenores que los que está sucediendo dentro de territorio mexicano. La primera indagación aquí ya no puede ser la pregunta sobre quién es el que está equivocado: el modelo o el contexto en el que se ha aplicado; por el contrario, lo que se mira como prioridad interrogar es si no ha habido una mala comprensión acerca del modelo importado para nuestro sector educativo y, con ello, una errónea adaptación del modelo por competencias, que fue subordinado a los intereses de las grandes instituciones económicas. Aunque no estamos de acuerdo con el modelo educativo basado en competencias, tenemos que asumir la postura que refiere que el fallo se encuentra en la visión, interpretación e implementación del objeto, no en el objeto mismo.

Al revisar las distintas modalidades sobre las competencias, reconocemos que existe una diversidad de planteamientos que compartimos y que pueden proporcionar elementos para desarrollar un mejor ejercicio de educación. El presente apartado discutirá y pondrá el

énfasis en procurar una interpretación y adaptación *analógica* de tal modelo; sin embargo, no podremos ser exhaustivos en dicha crítica, ello por el carácter del que goza la presente investigación.

El primer aspecto que es menester mencionar, y en el que asentimos a favor de las competencias, es en el claro abandono del paradigma tradicional y erudito de educación; como se recordará, en la Escuela de corte Tradicional se privilegiaba la figura del docente como el ser, la persona, que tenía en su poder los conocimientos y, por ello, asumía un rol activo para conseguir la transmisión y llenado intelectual del receptáculo –pensamiento- de los estudiantes; éstos últimos no tenían otra función que el de la atenta escucha y memorización del saber por parte de la figura de conocimiento. El modelo de competencias, a diferencia del paradigma enciclopédico, privilegia al alumno y al proceso de aprendizaje como las figuras activas del desarrollo educativo; el docente debe aparecer como un personaje que resulte un móvil, detonador y facilitador del conocimiento, un guía y mediador que fomente la acción del aprendizaje dentro del aula, pero no se debe limitar a ello.

Al igual que el modelo por competencias, partimos de la posición activa del estudiante; sin embargo, el docente tiene algo más que hacer que dirigir y supervisar las sesiones en el aula: el conocimiento se asume como un proceso en comunidad, pero es un hecho que los alumnos y el profesor no están en las mismas condiciones –el mero acto de evaluarlos le da un estatuto de autoridad- y, por ello, lejos de facilitar y movilizar a los estudiantes para que adquieran las competencias y saberes de forma autónoma o colectiva, que tiene que involucrarse, también, activamente para realizar el desempeño educativo. El docente tiende a ser un facilitador, detonador y motor de la educación, pero mucho más importante es el papel de *interlocutor auténtico* de los estudiantes. En el filosofar, se debe asumir alguien que modere, muestre y regule el pensamiento dentro del aula, pero también se necesita a un filósofo que explicita, genere, *dialogue* y haga clara su propia postura y pensamiento, sin dejar de lado las demás filosofías existentes, pero no con un ánimo inductivo, sino como posibilidad de ejercitar el pensamiento crítico para que el estudiante elija su propia senda. No se trata de pasar la actividad de un elemento al otro, sino de activar a todos los involucrados en una enseñanza *dialógica y comunitaria*.

El segundo punto en el que nos adentramos es en la manera en la que se dividen las competencias. Tradicionalmente, se ha dividido a las competencias en dos grupos, competencias prácticas y competencias intelectuales. Las primeras pueden identificarse con el *aprender a hacer* y *aprender operar* que tanto ha privilegiado el SNB; las segundas bien podríamos denominarlas *virtudes humanas* y habilidades de pensamiento en las cuales circunscribiremos las nociones de *aprender qué* y *aprender por qué*¹⁵². Dejando las últimas: *aprender a aprender* y *aprender a ser*, como las “competencias” que surgen una vez que ambos campos han sido desarrollados y generados. En este sentido, ya se puede hablar de educación integral del ser humano. Ello por lo siguiente:

Las competencias prácticas pueden definirse como un saber profesional –formación laboral-, un saber *hacer* que tiene plena vinculación con el trabajo. Dentro de este tipo de competencias, se debe educar al estudiante para que interiorice los procesos y mecanismos con los cuales ha de desarrollarse en su futura vida laboral. Así, se puede decir que este tipo de competencias están más vinculadas con el *oficio*, con la experiencia, que con el estudio dentro de la escuela. Quizás el ejemplo más claro de esto sea la manera en la que se educaban las personas en las sociedades pre-modernas o pre-capitalistas, en donde los hijos aprendían el oficio de los padres mediante su participación activa y heredada dentro del taller. El oficio se aprendía haciendo, reproduciendo y mecanizando los quehaceres del experto, del maestro, y el aprendiz tenía como imperativo mejorar la propia técnica a través de su propio trabajo. Se habla, así, de un *aprender a hacer haciendo*; un saber operar que no requiere de información o conocimiento teórico que tanto ha abundado en las escuelas modernas debido a que se trata de un conocimiento eminentemente técnico. Este planteamiento puede argumentarse tras confrontarse con el programa académico de los bachilleratos del SNB y, en nuestro caso particular, del CB, en donde dentro del área de formación profesional encontramos asignaturas que preparan a los estudiantes para desempeñarse como técnicos programadores, auxiliares contables y hasta operadores de caja de restaurante; la expresión más tangible de que lo que se busca es *aprender procesos mecánicos*, no reflexivos.

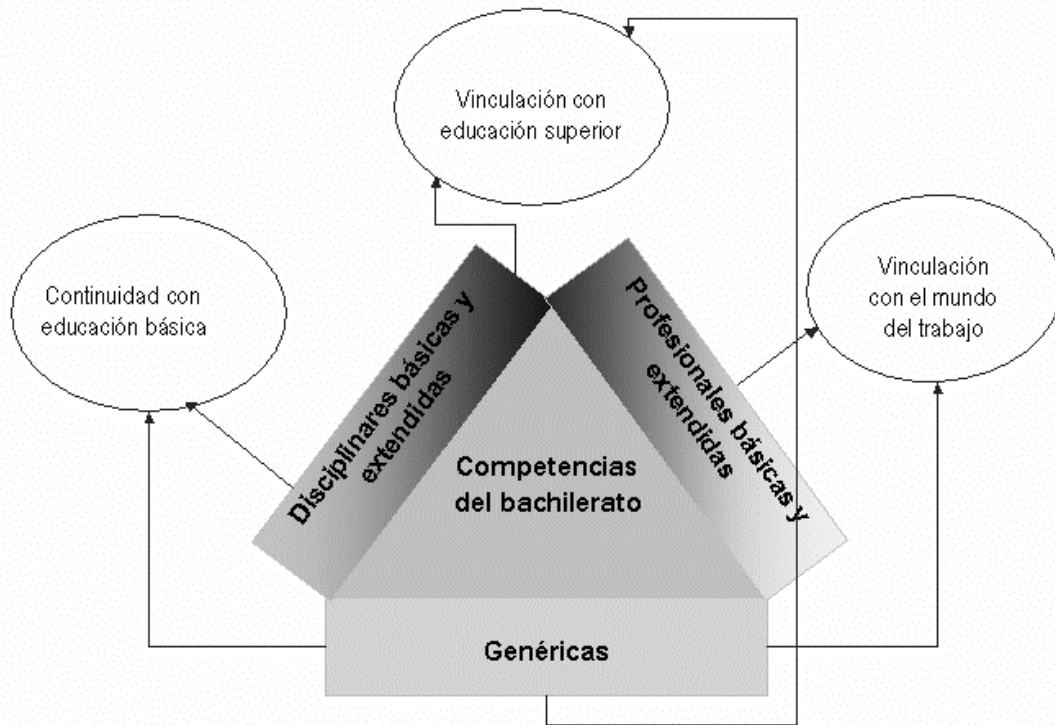
¹⁵²O lo que puede identificarse a las nociones de: *Saber hacer, saber qué, saber por qué y saber ser*.

Como se ha mencionado repetidas veces a lo largo del presente, el SNB, por medio de la SEP, ha puesto el mayor peso a este tipo de competencias, con la finalidad de generar un determinado tipo de mano de obra y perpetuar, según la pedagogía crítica, una serie de valores y tradiciones provenientes de la clase social hegemónica y, aunque esto pareciera obvio en algunos contextos, se ha disfrazado con la pretensión de preparar a los jóvenes para un mercado laboral que les ofrezca remuneraciones más elevadas para obtener mejores condición de vida; un sueldo que les garantice la supervivencia; así, puede expresar el SNB, para ser contratado como cajero del restaurante ya no será necesario aprender a ocupar la caja mediante cursos proporcionados dentro de la empresa, ahora puede ser adquirido este saber desde la comodidad del taller, de la escuela. Los alumnos serán más competentes para su vida diaria.

Ahora bien, no nos posicionamos en una postura que elimine por completo las competencias profesionales entendidas como el *saber hacer*, por el contrario, consideramos que dichas competencias son fundamentales para el ser humano y para el logro de su constitución educativa y la conquista *filosófica* personal, para el ámbito formativo y para la adquisición de su ser, de su humanidad. No obstante, sí hacemos claro que el enfocarse, únicamente, en este ámbito suprime y despoja al hombre de su más auténtico ser; el inclinar la balanza hacia la profesionalización conduce necesariamente a la muerte de la novedad, del genio y de la actualización o transformación del entorno –tal vez por esta razón la hegemonía centra en esto su atención-, cuando sólo se sabe repetir el proceso indiscriminado número de veces, no hay cabida para intentar nuevos caminos para conseguir fines semejantes, lo cual rutiniza, empobrece y deteriora el accionar humano. No dudamos de la eficiencia y eficacia de aquellos que han desenvuelto la misma práctica un sinnúmero de veces, pero sí cimentamos su incapacidad de inventiva para generar nuevos recursos. Así pues, de enfocar aisladamente este aspecto en las competencias conduce, necesariamente, a la mecanización del hombre, la perpetuación de un sistema y la pérdida de la *creatividad* que posibilita transformar la vida personal y el entorno. En este sentido, la educación integral es imposible; y parece ser esta la manera en la que se ha implementado el modelo por competencias dentro del SNB, por mucho que se cuente con un MCC y con una serie de competencias que han sido incorporadas irreflexivamente, sin auténtica pretensión de compromiso educativo con formación humana.

El siguiente eje de las competencias, aunque ha sido menos desarrollado en los planes de estudio de las instituciones afiliadas al SNB, no se encuentra completamente excluido o infundado, pero sí puesto como una alternativa, ruta de escape, ante las demandas de la sociedad. Al menos la mitad de los estudiantes que ingresan a la EMS tienen aspiraciones para cursar estudios de nivel superior y, ante esto, deben presentar y acreditar exámenes enciclopédicos y memorísticos que den cuenta del *nivel* académico que los estudiantes poseen. Es importante reconocer en este punto que los ideales burgueses de la educación tradicional no se encuentran desaparecidos de la modalidad por competencias, y no sólo por el paradigma que circunscribe la educación obrera como meramente práctica, sino que también se retoma el paradigma cartesiano sobre el alumno puramente intelectual deducido de la sentencia moderna *cogito, ergo sum* y de presuponer que la luz natural se encuentra repartida idénticamente sobre los seres humanos. Así, este tipo de competencias lo que buscan es *preparar* a los alumnos para la educación superior, vinculando los conocimientos de la educación básica y dirigida hacia los conocimientos superiores. Las asignaturas involucradas otorgan información que el estudiante ha de conocer (*saber qué y saber por qué*) para poder superar los filtros que instauran las distintas universidades públicas. Este tipo de competencias buscan, pues, brindar información adicional y específica (según el área disciplinar a la que pertenezca la carrera a cursar), en apoyo o como *ventaja* para la acreditación del examen. Este último planteamiento aparece justificado en el triángulo sobre las competencias citado a inicios del presente capítulo, pero que nuevamente se reproducirá:

MARCO CURRICULAR COMÚN



Así, estas materias informativas aparecen, también, en el área del MCC y, aunque se incluyen en las competencias genéricas, no se distinguen de las últimas. Las asignaturas como *matemáticas, historia, geografía, física y química*, además de las del área de *español* pueden compartir competencias genéricas con las asignaturas del área de Desarrollo Humano, pero es incuestionable que lo que se busca enseñar son saberes ya estructurados (*saber qué*) y sus procedimientos, axiomas, deducciones y reglas (*saber por qué*) para la realización de los exámenes para la formación superior. De tal suerte, estas asignaturas otorgan un saber menos especializado que el de las áreas disciplinares, pero esto no hace que su naturaleza enciclopédica e informativa se trastoque. El SNB justifica el apoyo de la institución para que el estudiante que lo desee tenga estudios superiores, aunque esto no reduzca el énfasis puesto en la propedéutica empresarial como objetivo central. Tal vez una muralla más que protege contra las críticas a la RIEMS (además de ser indubitable que son asignaturas que todo bachiller debe cursar), y aludiendo a lo indispensable de estas

asignaturas para la formación humana y la educación integral pero que, sin embargo, parecen ser minusvaloradas dentro de la educación del SNB. Se instaura una supremacía del *saber hacer* sobre el *saber qué*, esto derivado de las intenciones que ha hecho públicas el SNB en el *Modelo Académico del Colegio de Bachilleres* y en la RIEMS.

En último término se encuentran las habilidades que, según el perfil del egresado que se maneja en la RIEMS, todo estudiante debe tener; las competencias genéricas. Pese a que en el MCC éste tipo de competencias están repartidas entre todas las asignaturas, del MCC algunas de ellas dividen esfuerzos, y esto se ha apuntalado apenas un párrafo anterior, con las competencias disciplinares. Sin embargo, el área de Desarrollo Humano –en la que se inscriben las materias de filosofía- se dirige plenamente a la explotación de las competencias más básicas.

Las competencias genéricas pueden identificarse con una serie de actitudes y virtudes humanas que se buscan para los estudiantes; habilidades y destrezas de pensamiento, de método, formas distintas de razonamiento –verbal, lógico, hermenéutico o matemático- que otorgan distintas herramientas para realizar diferentes actividades, aunque la mayoría están dirigidas y orientadas hacia la comprensión del ser humano y su pensamiento crítico, sus valores éticos y sus desempeños intelectivos; todo en vistas de que el estudiante aprenda a tomar decisiones autónomas y desde su propio contexto, que aprenda a formar-se y educarse. Es por esta razón que, al inicio del presente apartado, las identificábamos con las competencias intelectivas, aquellas que enseñan al ser humano un *saber aprender* (o aprender a aprender), pero sobre todo un *saber ser*; habilidades, competencias, destrezas que le permitan vencer en esa conquista histórica individual-comunitaria que es ganarse la humanidad.

Desafortunadamente, éste ámbito ha sido el más marginado dentro de toda la modalidad de la RIEMS, pues aunque se ha logrado la re-inserción de algunas asignaturas –re-enfatizamos la filosófica- realmente no se ha estudiado ni dirigido el programa de las ellas, incluyendo en sus núcleos temáticos objetivos ambiguos y vacíos, como ya se ha dicho. Ahora bien, si se fija la atención en el triángulo de competencias anteriormente fijado, podemos establecer sin miramientos que uno de los tres ejes fundamentales se basa en el contenido informativo y memorístico –disciplinar- en tanto que el otro pilar está diseñado para generar individuos adiestrados para repetir infinitamente procesos mecanizados en la

vida laboral; el aspecto actitudinal, las competencias genéricas, serían las mediadoras *formativas*, que permitan regular la acción educativa y humana, salvando al estudiante de lograr a ser un erudito o una máquina sin palabra propia, sin autenticidad, sin diálogo, condenado a repetir palabras y procesos que los demás han dicho y hecho, y sin posibilidad de inventiva o creación para sí o para su entorno. Dejar de lado el ámbito afectivo y actitudinal conlleva al estancamiento humano, a la perpetuación de un sistema social –mera transmisión de procesos o información- y a la inutilidad del filosofar, actividad que se orienta al *saber ser*.

Para incluir una metodología filosófica en este planteamiento recurriremos a la hermenéutica analógica; identificando el univocismo con el desempeño profesional, pues el saber hacer y saber operar siempre se tiene que hacer de una misma manera y sin posibilidad de cambio, el proceso, al igual que la verdad, es uno, claro y distinto; el equivocismo se puede incorporar al ámbito informativo y enciclopédico de las competencias disciplinares, pues allí donde lo que importa es almacenar la información, será más competente aquel que sepa memorizar la mayor cantidad de ideas, conceptos, datos o doctrinas, sin importar que éstos sean contrarios entre sí. Por último, el recurso de la analogía lo posicionamos en la importancia de las competencias genéricas bien entendidas, pues son aquellas habilidades que permiten al ser humano limitar la información y comprender los procedimientos, otorgándole la propia palabra y la posibilidad de *formarse*.

Aunque, desde un inicio, no aceptamos el término de competencias por su origen empresarial, debemos reconocer que, una modalidad basada en competencias puede apoyar a la educación integral del ser humano siempre y cuando no se olvide, como elemento análogo y mediador, la importancia de las competencias intelectivas encargadas de humanizar y formar en valores. Sin embargo, en la realidad mexicana esto no ha sido bien entendido, los mecanismos hegemónicos transformaron al SNB en una institución encargada de “*formar*” para el trabajo, para la vida laboral, en la que las competencias profesionales tienen mayor peso sobre la balanza; las competencias disciplinares aparecen como paladines que protegen a la institución si se le acusara de *fábrica de entesmecánicos*, bajo pretexto de que fomentan las condiciones para ingresar en una institución de educación superior; y, por otro lado, las competencias genéricas, completamente excluidas

de su función auténtica, tienen la sola misión de *amansar en afectos, emociones y virtudes*, utilizando el desarrollo humano para lograr un *saber someter y saber-se controlar*, con la intención de sortear y superar obstáculos dentro de la empresa.

Es por esto que, si queremos introducir una *metodología existencial* en un modelo educativo basado en competencias, tuvimos que redefinir la dirección que estas deben tomar, así como el papel que juegan cada una. Si queremos hablar de educación integral del ser humano –afectiva, intelectual, social, emocional y laboral- hemos de cimentar un edificio desde los tres pilares del triángulo por competencias, pero dándole la importancia que debe tener al elemento que permite la autoformación, la creación, palabra propia y transformación tanto del individuo como de la realidad: las competencias genéricas, Desarrollo Humano en toda la extensión de dicho término. No se trata de *amansar en sentimientos*, de *someter emociones* y de *mitigar virtudes* como medio para hacer más eficiente el trabajo; sino de *educar, formar, educionarla* condición humana, la *educación en virtudes y valores* como fin auténtico.

Bibliografía y Sitiografía:

ADORNO, Theodor W., “La educación después de Auschwitz”, en *Consignas*, Amorrortú, Buenos Aires, 1973.

ÁLVAREZ-Méndez, Juan Manuel, *Entender la didáctica, entender el currículum*, Miño y Dávila Editores, Colección: Educación, crítica & debate, Madrid, 2001.

ARAYA, Domingo, *Didáctica de la historia de la filosofía*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2004.

ARAYA, Domingo, *Didáctica de la filosofía*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.

ARPINI de Márquez, A. y Difour de Ortega, A., *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires

ARRIARÁN, S. y Beuchot, M., *Virtudes, valores y educación moral contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica de México, México, 1999.

ASSOUN, Paul-Laurent, *Lecciones Psicoanalíticas sobre la angustia*. Buenos Aires, Nueva Visión. 2002

AULAGNIER, P. *Los destinos del placer, alienación, amor, pasión*. Ed. Paidós, psicología profunda, Argentina.

AYUSTE, Ana, Et. Al. *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*, GRAÓ, Biblioteca de Aula, 3era Edición. Barcelona, 1999.

- BENÍTEZ, Laura, “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”, en *La Enseñanza de la Filosofía en Debate*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- BENJAMIN, Walter, *Tesis sobre el concepto de la historia*, Ed. UACM / Itaca, México 2008.
- BEUCHOT P, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, México, 2005.
- BEUCHOT, P, Mauricio, *Tratado de Hermenéutica Analógica*, hacia un nuevo modelo de interpretación, FFyL, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuarta Edición, México, 2009.
- BÓRQUEZ, Bustos, R. *Pedagogía crítica*, Editorial Trillas, Primera edición, México, 2009
- CERLETTI, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- CHEHAYBAR y Kuri, E. 1982. *Técnicas para el aprendizaje grupal*, ISSUE, México, 1982.
- CORDIÉ, A. *El malestar en el docente*, Editorial Nueva Visión, Argentina. 2010.
- CORTÁZAR, Julio, *Historia de Cronopios y de Famas*, Ed. Punto de lectura, México, 1998.

- DÍAZ Barriga, Frida, et. al. *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Ed. Trillas, México, 2011.
- EZPELETA, Justa. Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento, en Revista Cuadernos para la formación docente, 1981.
- FERRES, i Prats, J, *Educación en una cultura del espectáculo*, Editorial Paidós Ibérica, España, 2000.
- FREUD, Sigmund. *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. En Obras Completas, Volumen XVI, edición en 24 volúmenes. Buenos Aires, Amorrortú Editores. 1976.
- FREUD, Sigmund. *Inhibición, síntoma y angustia*. En Obras Completas, Volumen XX, edición de 24 volúmenes. Buenos Aires, Amorrortú Editores. 1979.
- GADAMER, H. G, *Educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000.
- GAOS, José, *La filosofía en la Universidad*, U.N.A.M. México, 1958.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*, 2ª ed., trad. José GAOS, México, D.F., FCE, 2005.
- HEIDEGGER, Martin, *Introducción a la Metafísica*, Ed. Gedisa, 2003.
- HEIDEGGER, Martin, *Ontología, Hermenéutica de la facticidad*, trad. Jaime ASPIUNZA, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- HEIDEGGER, Martín, *¿Qué es metafísica? Y otros ensayos*, Trad. Xavier Zubiri, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1992.

KANT, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas, Los clásicos de Alfaguara, Ediciones Santillana Generales, Vigésima Segunda Edición, España, 2004

KLEIN, Melanie, (1987). *Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa*. En, Obras Completas, Tomo III, edición en 4 volúmenes. Buenos Aires, Editorial Paidós. 1987.

KLEIN, Melanie. *Envidia y Gratitud*. En, Obras Completas, Tomo III, edición en 4 volúmenes. Buenos Aires, Editorial Paidós. 1987.

KLEIN, Melanie. Sobre el sentimiento de soledad. En, Obras Completas, Tomo III, edición en 4 volúmenes. Buenos Aires, Editorial Paidós. 1987.

KOHAN, Walter, *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, Cuestiones de Filosofía, No. 9, 2007, p. 145.

LYOTARD, Jean-François, *¿Por qué filosofar?: cuatro conferencias*, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencia de la Educación, Paidós, Barcelona, 1989.

MATE, Reyes, *Memoria de Occidente, Actualidad de pensadores judíos olvidados*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1997.

MATE, Reyes, *Heidegger y el judaísmo y sobre la tolerancia compasiva*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1998.

McLAREN, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Ibérica, Barcelona, 1997.

MORENO VILLA, Mariano, *El hombre como persona*, Madrid, Caparrós Editores, 1995.

- MÒSES, Stéphane, *El ángel de la historia, Rosnezhweig, Benjamin, Scholem*, trad. Alicia MARTORELL, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A., 1997.
- OGALDE, Careaga y BardavidNissim, *Los materiales didácticos, medios y recursos de apoyo a la docencia*, Editorial Trillas, México, 1992.
- PIAGET, Jean, *Psicología y Pedagogía*, Origen/Planeta, Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, México, 1986
- PILATOWSKY B, Mauricio, *La autoridad del Exilio*, Plaza y Valdez, U.N.A.M., FES-Acatlán, México, 2009.
- PLATÓN, *Apología de Sócrates*, en Diálogos I, trad. J. CALONGE RUIZ, Barcelona, Gredos, 2003.
- ROSENZWEIG, Franz, *La estrella de la redención*, trad. Miguel GARCÍA BARÓ, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1997.
- ROSENZWEIG, Franz, *El libro del sentido común sano y enfermo*, trad. Alejandro del Río Hemann, Madrid, Caparrós Editores, 2001.
- SCHOPENHAUER, Arthur, “La muerte”, en: *El amor, las mujeres y la muerte*, Ediciones Coyoacán, México, 2003.
- ZAMBRANO, María. *Filosofía y educación, manuscritos*, Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Grey, Editorial Ágora, Málaga, 2007.

ACUERDO 442, en *Diario Oficial*, viernes 26 de Septiembre del 2008. en:

http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuerdos/ACUERDOS_RIEM/Acuerdo442.pdf

BENJAMIN, Walter, *Tesis sobre el concepto de la historia*, trad. De Bolívar Echeverría,

en:

<http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Sobre%20el%20concepto%20de%20historia.pdf>

PÖEGGLER, Otto, *El camino del pensar de Martín Heidegger*, p. 2. En:

http://www.olimon.org/uan/poggeler-heidegger_denkweg.pdf

DE LA MIRANDOLLA, Pico, *Discurso sobre la dignidad del*

hombre, <http://www.ciudadseva.com/textos/otros/pico.htm>

Modelo Académico, programas de estudio y diversos documentos del Colegio de

Bachilleres disponibles en: www.cbachilleres.edu.mx.

Núcleo Temático 2: Ontología de la Existencia

TEMA II: Individuo y alienación



¿Alienar?

Según la Real Academia Española, alienar significa: ENAJENAR, o sea:

- Sacar a alguien fuera de sí, entorpecerle o **turbarle el uso de la razón** o de los sentidos.
- **Extasiar**, embelesar, producir asombro o admiración.
- **Desposeerse, privarse de algo.**

¿Entonces?

Alienación:

Un destino de la actividad de pensar cuya meta es tender hacia un estado a-conflictivo.

Tiene dos soportes esenciales:

- 1) El deseo alienador del alienante
- 2) El mismo deseo pero en el alienado, como adepto, partidario de una «causa», y con la obligación de demostrar su verdad, supremacía y «bondad»

Características y supuestos:

- Hallar la certeza, excluir tanto la duda como el conflicto.
- Idealización de la fuerza alienante.
- Sólo es pensable por un observador externo.
- Es una vivencia *no nombrable y no perceptible* por el que la vive.
- *Es la realización de un deseo de matar el pensamiento que está presente en el otro sujeto.*

VOTA



Y

TRABAJA

VOTA



**Y NO CUESTIONES
EL SISTEMA**

VOTA



Y

OBEDECE

VOTA



Y

CONSUME

VOTA



Y MIRA

LA TELEVISION

VOTA



Y NO TE

PREOCUPES

VOTA



Y

NO PIENSES

VOTA



**Y NO CUESTIONES
LA AUTORIDAD**

No sólo bastan las bayonetas

- La fuerza reposa en la capacidad de difracción y de infiltración en el *conjunto* de las relaciones entre sujetos.
- Circulará un poder de muerte y un riesgo de condena a muerte que cada uno corre y detenta sobre el otro.

¿Cómo se da esto en el neoliberalismo?







El sueño del poder sería desposeer al sujeto de todas las posibilidades de pensar o de conocer la “palabra”, tornarle imposible concebir ese concepto, aun cuando sólo fuera en el sueño o en el fantasma.

CREADOR



1885

FARMACÉUTICO:
JOHN S. PEMBERTON

CREADOR



1893

FARMACÉUTICO:
CALEB BRADHAM

¿Coca o Pepsi?

El nacimiento de Pepsi en 1893 como competencia de Coca-Cola inicio una de las guerras más reconocidas en el mercado de las bebidas carbonatadas



Cambio de formula

En 1985 Coca-Cola cambió la fórmula de la bebida que había permanecido inalterable durante 100 años y lanzó al mercado New Coke. El fracaso fue rotundo. La gente rechazó. Ante el descontento generalizado, la compañía relanzó la Coca-Cola Clásica al mercado.

Consumo en Latinoamerica

49.5 %



Espionaje

En todas las regiones donde se comercializan Coca Cola y Pepsi hay una particular guerra por la dominación del mercado. El ejemplo más claro de esta guerra sucedió en Brasil donde un empleado de Coca dio información falsa a Pepsi, produciendole grandes perdidas.



Guerra publicitaria

En la década del 90, se dió una verdadera guerra publicitaria entre Coca Cola y Pepsi. Varias de estas publicidades fueron censuradas, entre ellas una de las más clara fue lanzada por Pepsi, por primera vez en el año 1992 en Italia.

Consumo en Latinoamerica

19,5 %



El reto Pepsi

En los finales de los 70' lanzo una prueba de consumo. Sorpresivamente e la gran mayoría de optaba por pepsi, aun los más fieles consumidores de Coca-Cola. Esta estrategia publicitaria golpeo duramente a Coca-Cola. Obligandola a cambiar su formula como contrataque de dicho movimiento.



Coca-Cola



PEPSI

Bibliografía

Aulagnier Piera; *Los destinos del placer*, Editorial Paidós, Psicología Profunda,
Freud, Sigmund, *Psicología de las masas y análisis del yo*, Amorrortú Editores,
Beuchot, Mauricio, *Virtudes y Valores contra el paradigma neoliberal*,

