



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Filosofía

La formación filosófica como multiculturalismo y su enseñanza en el bachillerato

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA

PRESENTA

Jesús Zúñiga García

Tutor: Doctor Armando Rubí Velasco
Facultad de Filosofía y Letras

Comité tutorial:

Dr. Armando Rubí Velasco

Facultad de filosofía y letras

Dr. Víctorico Muñoz Rosales

Facultad de filosofía y letras

Dra. Martha Diana Bosco Hernández

Facultad de filosofía y letras

MÉXICO D. F. NOVIEMBRE DE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Jesús Zúñiga García

*La formación filosófica como multiculturalismo y su
enseñanza en el bachillerato*

A Jesús, María de la Luz y Xóchitl

A los jóvenes de la Prepa 7

Índice

Agradecimientos.....	7.
Resumen.....	8.
Abstract.....	9.
Introducción.....	10.
Capítulo I. El sentido de la enseñanza de la filosofía.....	13.
Sentido y formación.....	13.
Pertinencia de la filosofía en la sociedad actual.....	21.
Cultura y juventud.....	25.
Capítulo II. La enseñanza de la filosofía: Diálogo de las culturas y los tiempos.....	29.
Las condiciones de la comprensión.....	29.
Metáfora y aprendizaje.....	34.
Capítulo III. Viabilidad de la propuesta en la <i>Escuela Nacional Preparatoria</i>	42.
Diálogo entre el socio y el místico.....	42.
La sociedad, la comunidad y los niños sicarios.....	43.
Responsabilidad y corresponsabilidad.....	46.
En busca del dialogante.....	47.
Coherencia de la propuesta con el programa de la asignatura <i>Historia de las Doctrinas Filosóficas</i>	49.
Capítulo IV. Secuencia didáctica.....	58.
Capítulo V. Informe de la práctica docente.....	76.
Capítulo VI. Secuencia didáctica para el tema del problema de los universales.....	103.
Anexo I. Lecturas.....	111.
Anexo II. Ejercicios.....	139.

Anexo III. Lecturas para el tema de los universales.....	147.
Anexo IV. Tercera unidad del programa actual de la asignatura <i>Historia de las Doctrinas Filosóficas</i>	154.
Conclusión.....	156.
Bibliografía.....	158.
Sitiografía.....	161.
Filmografía.....	162.

Agradecimientos

En una u otra manera han contribuido para la realización de este trabajo un gran número de personas. Seguramente, al enlistarlas a continuación, me estaré olvidando de alguna. Me disculpo de antemano por ello.

Agradezco a la actual administración de la ENP las facilidades otorgadas para la realización de los estudios de esta maestría; a mis amigos Gaby, Alfonso, Aldo y Alejandro, sus comentarios y la generosidad de sus ideas; al profesor Reymundo Salas, las facilidades para realizar la práctica docente; al comité tutorial y a los miembros del sínodo, sus comentarios y orientaciones; a la Dra. Martha Diana Bosco, su entusiasmo, generosidad y guía; al Dr. Armando Rubí, el compartir su experiencia, su saber y su amable y respetuosa manera de dirigir este trabajo.

Resumen

El lugar de la filosofía en la educación se ha cuestionado duramente en nuestro mundo moderno. Comúnmente se califica su enseñanza de innecesaria y anacrónica ¿Es pertinente la enseñanza de la filosofía en la sociedad actual? ¿Debe socializarse este saber? ¿Es necesario en la formación del joven estudiante de bachillerato?

Toda cultura es *una* concepción del mundo y la vida; un modo de interpretarlo y acercarse a él. Como tal, constituye una perspectiva de la realidad y, por ello, también una visión parcial de la misma. El camino para subsanar dicha parcialidad es el conocimiento de otras culturas, que pueden complementar y enriquecer esa visión y relación con el mundo. Nuestro tiempo puede entenderse también como una cultura que sufre, tal vez como ninguna otra, de este encierro en sí mismo, que origina muchos de los problemas e inquietudes de nuestro tiempo; requiere, por tanto, abrirse a otras formas de vivir y relacionarse humanamente en el mundo.

Una vía de acceso franca al conocimiento de otras culturas la constituye el aprendizaje de la filosofía que ella ha creado, ya que una de las funciones que desempeña este saber en un complejo social es la del autoconocimiento. De modo que, conocer la filosofía de determinado tiempo o espacio humanos permite conocer su cultura y, a los extraños a ella, nos da otra perspectiva de la realidad, ampliando el horizonte de la nuestra. Esto hace no sólo pertinente la enseñanza de la filosofía en el contexto actual, sino, incluso, necesaria.

Pero esta manera de insertar la enseñanza de la filosofía en el contexto actual es pertinente, sobre todo, porque favorece el crecimiento de la persona del joven estudiante de bachillerato, que en el conocimiento de las culturas de ayer y hoy encuentra un impulso decisivo.

Abstract

The place of philosophy in education has been severely questioned in our modern world . Commonly describes his teaching of unnecessary and anachronistic How relevant is the teaching of philosophy in today's society ? Should socialize this knowledge ? Is it necessary in the formation of young high school student ?

Every culture is a conception of the world and life , a way of interpreting and closer to him. As such, it provides a perspective of reality and therefore also a partial view of it. The way to rectify this bias is knowledge of other cultures , that can supplement and enrich the vision and relationship with the world . Our time can also be understood as a culture suffering , perhaps like no other, from this prison itself , which causes many of the problems and concerns of our time requires , therefore, open to other ways of living humanly in the world .

A straightforward path to knowledge of other cultures is learning the philosophy that she has created , since one of the functions of this knowledge in a complex of self-knowledge is social . So, determined to know the philosophy of human time and space , revealing its culture and , strangers to her , gives another perspective of reality , expanding the horizon of our own. This makes not only relevant teaching philosophy in the current context, but even necessary .

But it is not the primary interest of this work in what was said in the previous paragraph, but in favor of the individual growth of the young high school student in the knowledge of the cultures of yesterday and today is a decisive boost.

Introducción

Vivimos el imperialismo de la eficacia. Hoy todas las cosas deben justificarse. No basta con que sean. Deben además dar pruebas de su rendimiento. Éstas son la garantía de su respetabilidad e, incluso, de su derecho a la existencia. Si sobre algo caen sospechas de inutilidad, se le abre de inmediato un proceso de ostracismo. “Rinde o perece”, parece ser el clamor del tiempo.

De este modo, muchas actividades, incluso aquellas a las que el ser humano se consagró hace milenios, se ven hoy con recelo y, en el mejor de los casos, son objeto de una tolerancia incómoda. Éste es el caso de la filosofía que, mientras se mantiene en el ámbito personal y se reduce a la categoría de mero pasatiempo, se tolera. “¡Siempre hay gente que no sabe para qué sirve el tiempo!” Pero si se rebasa este límite y se pretende, por decirlo así, presentarla en sociedad, es objeto de duros cuestionamientos y su presencia en los planes de estudio oficiales es considerada un gasto inútil de tiempo y recursos. Ejemplo de ello en nuestro país, es la reciente Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), en la cual las asignaturas filosóficas desaparecieron del *currículum* del bachillerato de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o se disolvieron en la llamada transversalidad de los contenidos de enseñanza.¹

Pero, pongamos las cosas en claro. No es la filosofía misma la que es amenazada con esto. Ya desde su mismo origen en la Grecia clásica, se demostró la independencia que frente al Estado tiene la filosofía como tal. Y en distintos momentos de su devenir histórico, esta independencia permitió su desarrollo al margen de las instituciones que el Estado había creado para este propósito. Tanto Spinoza como Descartes, por ejemplo, realizaron su actividad filosófica fuera de la Universidad y, para algunos autores, Kant lo hizo *a pesar de* la que llevó a cabo como docente universitario.

No es la actividad filosófica como tal la que se pone en tela de juicio, sino la socialización del saber filosófico. No se cuestiona que algunos hombres se dediquen a filosofar, si lo desean y tienen los recursos para hacerlo, sino que individuos sin interés por

¹ Otro caso similar muy reciente se ha presentado en España. En México, la decidida intervención del *Observatorio Filosófico de México* dio marcha atrás a esta intención y, por lo menos en palabra de las autoridades educativas, se reintegrarán las asignaturas filosóficas al bachillerato oficial.

la filosofía, y cuyo ámbito de desempeño profesional aparece muy distante del filosófico, empleen su tiempo estudiándola, cuando podrían emplearlo en su más pronta capacitación para la labor profesional que desempeñarán. La creciente influencia de los empresarios en la esfera educativa y el sometimiento deshonoroso de los políticos a sus intereses es una de las razones principales que ha conducido a semejantes ideas.

Por eso, en un contexto como éste, la pregunta que hacemos no es “¿para qué la filosofía?”; es más bien “¿para qué la socialización del saber filosófico?” Pregunta con especial importancia en el ámbito del bachillerato, pues implica indagar los aspectos formativos de la filosofía. No los propios del especialista en esta esfera del saber, sino los que atañen al ciudadano o ser humano en general. Atendiendo esto, podemos desglosar la pregunta mencionada en estas dos: ¿En qué sentido forma el saber filosófico? ¿Esta formación es pertinente en el contexto actual? En ubicar la enseñanza de la filosofía en el contexto de la sociedad contemporánea consiste, precisamente, el objetivo principal de este trabajo. Mas esta cuestión no debe interpretarse de manera simple, entendiéndola sin más como preguntar por la forma en que la enseñanza de la filosofía puede insertarse en los fines e intereses del capitalismo. Cabe interpretarla más bien como la reflexión que plantee la necesidad y el modo de limitar y encausar a su ámbito adecuado estos intereses.

Tales preguntas son resueltas en el primer capítulo. Su resolución plantea, a su vez, la cuestión del modo de enseñar esta disciplina de acuerdo con los objetivos que en dicho capítulo se plantean. De modo que se nos pone ante la necesidad de buscar las características generales de un método para la enseñanza de la filosofía, tomando en cuenta algunas de las principales necesidades del contexto actual. Tarea que se lleva a cabo en el segundo capítulo.

En el tercero y cuarto capítulos se concretan las reflexiones hechas en los dos anteriores, mediante la consideración acerca de la coherencia de la propuesta hecha en el marco de este trabajo² para la tercera unidad del programa de la asignatura *Historia de las doctrinas filosóficas* de la Escuela Nacional Preparatoria y el desarrollo de una secuencia didáctica para el tema de la filosofía cristiano-medieval. El capítulo quinto recopila los resultados que la práctica docente mostró. Finalmente, el capítulo sexto presenta una

² Que incluye una modificación de los contenidos vigentes del programa de esta asignatura.

secuencia didáctica para los contenidos actuales del programa, de acuerdo a los lineamientos expuestos en los primeros capítulos.

En todos ellos está como trasfondo una idea directriz que orienta las líneas de este trabajo: la educación no es solamente, ni debe serlo, un proceso de mera adaptación de los individuos a su entorno social. Así como es justo censurar a Aristóteles por no haber visto y denunciado las monstruosidades del sistema esclavista, aun cuando haya puesto la medida moral para ser amo tan alta que prácticamente ninguno de sus conciudadanos podía cumplirla, así es necesario exigir de la educación actual que asuma su papel de rectora y no se acomode a la función simple de reproductora. Hay ideas que tienen el derecho de guiar los destinos de la humanidad y la escuela debe ser su inmediata y entusiasta promotora, aunque promuevan el cambio de las convenciones e intereses en boga más aceptados. Ha de esforzarse la institución educativa por ver más allá de los horizontes del mundo capitalista de hoy, descubriendo el universo humano más amplio que las culturas de antaño y hogaño han ido tejiendo. Sólo así cobrará significado y sentido el capitalismo contemporáneo que hasta ahora parece sufrir cada vez más el vértigo y la asfixia del encierro en sí mismo.

Pero esta exigencia no es resultado de un puro afán crítico, por lo demás necesario en una sociedad democrática o en vías de serlo. Se deriva sobre todo de la intención de reafirmar la vocación de la educación como formadora de seres humanos, en la cual el desenvolvimiento de la persona de quien se educa constituye el fin más alto, al que debe subordinarse cualquier otro que legítimamente pueda exigirse de la escuela. El saber no puede concebirse únicamente como un medio para garantizar la subsistencia del hombre y su dominio sobre la naturaleza; es además, y fundamentalmente, un modo de relacionarse, cada vez más amplia y hondamente, el ser humano con el universo y la existencia. La enseñanza de la filosofía y de su historia, puede ser el impulso que anime y haga crecer esta relación. A este esfuerzo desean contribuir un tanto las líneas que a continuación vienen.

Capítulo I

El sentido de la enseñanza de la filosofía

Sentido y formación

*El especialista sin universo usa de la
dinamita para matar hombres.
Alfonso Reyes*

Una de las razones por la cual se cuestiona el lugar de la filosofía dentro de los sistemas educativos es la dificultad de ver la aplicación del saber filosófico en algún ámbito determinado. Es fácil encontrar la utilidad de la medicina, por ejemplo, o de la ingeniería. Y, a su vez, la de las ciencias que se emplean para el desarrollo de estas profesiones, como la biología o la matemática. Pero con la filosofía no pasa igual. No se encuentra ni siquiera un objeto concreto que, aunque no se le reconozca utilidad, se ve como fruto de determinado saber, como sí pasa, por ejemplo, con el arte. Una obra musical o pictórica manifiesta la aplicación de la destreza y saber que el artista ha alcanzado estudiando música o pintura. Pero esto no pasa con la filosofía o, por lo menos, no es tan fácil de ver. Por eso es hasta cierto punto natural preguntarse cuál es la pertinencia de las asignaturas filosóficas en los planes de estudio. El problema se hace aún más apremiante en un entorno dominado por la idea de eficacia y productividad en todo, donde el rendimiento es la carta de ciudadanía para cualquier actividad.

No se resuelve adecuadamente este problema diciendo que algunos hombres sienten vocación filosófica y la comunidad humana debe procurar caminos para que la desarrollen, como para cualquier otra, puesto que las asignaturas filosóficas no sólo se incluyen en los planes de estudio de la licenciatura en filosofía, sino en otras carreras y en el bachillerato, lo cual presupone que existe una razón para que aquellos hombres que no sienten interés vocacional por la filosofía tengan, sin embargo, cierta educación y formación filosófica. ¿Cuál es esta razón? ¿Qué ofrece la filosofía a un estudiante de derecho, por ejemplo, o a un joven de bachillerato? ¿En qué sentido forma el saber filosófico? ¿Esta formación sigue siendo pertinente en el mundo actual? Éstas son las cuestiones que quiero resolver en este apartado.

Comencemos, entonces, por considerar cuáles son los principales objetivos que se propone la educación en una sociedad moderna y si en alguno de ellos puede insertarse la filosofía. Estos objetivos son los siguientes:

1. La transmisión y conservación de los bienes culturales (conocimientos y valores) del pasado perteneciente al contexto histórico de la sociedad en cuestión; en nuestro caso, el del México actual.
2. La preparación para las profesiones y especialidades necesarias a la vida moderna, tanto en la dimensión pública como privada: abogados, médicos, comerciantes, etc.
3. La formación de especialistas para el desarrollo y perfeccionamiento de la investigación científica.
4. La formación y desarrollo de la persona misma.³

Existen, quizá, otros objetivos que no considero aquí; pero, para los fines que persigue este trabajo, son suficientes éstos. De entre ellos, ¿cuáles constituyen un ámbito en el cual pueda incorporarse la filosofía? A mi juicio, se ubica bien en el primero y en el cuarto. En el primero, porque los bienes que ha creado la humanidad no son sólo materiales, también las ideas filosóficas pueden considerarse como bienes; cuando las apreciamos, enriquecemos nuestra existencia y deben, por tanto, ser difundidas. Es una de las obligaciones de los gobiernos distribuir entre la comunidad los bienes que ésta ha creado y entre ellos se encuentra el saber filosófico. El medio más adecuado para esta distribución es el sistema educativo y, por ello, debe incluirse en él la filosofía.

Pero, más importante que esto, es la relación con la filosofía del cuarto objetivo. ¿Cómo y en qué aspecto propicia la filosofía el desarrollo de la persona? Esta pregunta no tiene una respuesta sencilla. Por lo pronto podemos decir que hay conocimientos que promueven el desenvolvimiento del propio individuo y a esta clase pertenecen los filosóficos. Mas, para dar una respuesta más precisa, es necesario tratar previamente algunas cuestiones relacionadas con este tema.

³ Cf. Max Scheler. *Innere Widersprüche der deutsche Universitäten*. Gesammelte Werke. Volumen 4. Bern. Francke-Verlag. 1955. p. 475.

Empecemos por abordar la idea vaga que comúnmente se tiene cuando se pregunta por qué se incluyen en la escuela materias como *filosofía*. Normalmente se responde diciendo que conviene que el alumno tenga una “cultura general”. Con esto quiere decirse por lo común que hay ciertos conocimientos ornamentales que el alumno debe poseer para su distinción, pero que no son indispensables para su desarrollo; conocer la poesía de Quevedo o recordar el discurso que hizo Sócrates para su defensa son conocimientos lujosos, por no decir superficiales, que dan a sus poseedores “elegancia intelectual”, pero de los cuales podría prescindirse. Esto es lo que comúnmente se cree.

Esta opinión tiene razón en un aspecto: la filosofía forma parte de lo que conocemos como cultura, pero se equivoca al considerar que la cultura es sólo un conocimiento ornamental. El saber cultural es necesario para el desarrollo individual, incluso, social. La dificultad de ver la aplicación de un conocimiento cultural está en que es un conocimiento general o sintético. Todo conocimiento técnico es especializado; en cambio, todo conocimiento cultural es global. El conocimiento técnico tiene un “para qué”, el cultural no.

Cultura no es “educación para algo”, “para” una profesión, una especialidad, un rendimiento de cualquier género; ni se da la cultura en beneficio de tales adiestramientos, sino que tales adiestramientos “para algo” existen en beneficio de la cultura –que carece de toda finalidad externa- en beneficio del *hombre perfecto*.⁴

La cultura está encargada de dar un *contexto*, un “*universo*” en el que aquel “para qué” tenga un sentido, o incluso, resulte útil o benéfico. Me explico:

En el *Hippias menor* Sócrates propone a su interlocutor el siguiente problema:

Sócrates.- Veamos, ¿llamas tú falsos y engañosos a los hombres privados de ciertos medios, como son, por ejemplo, los enfermos, o, por el contrario, das este nombre a hombres dotados de una determinada capacidad?

Hippias.- Ciertamente, a los hombres capaces de muchas cosas, y, sobre todo, de engañar a los demás.

Sócrates.- Es decir, que a tu modo de ver ellos son capaces al mismo tiempo que astutos, ¿no?

Hippias.- Sí, seguramente.

⁴Max Scheler. *El saber y la cultura*. Tr. J. Gómez de la Serna y Favre. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte. 1975. p. 51.

Sócrates.- Ahora bien, ¿son astutos y engañosos a causa de una necesidad y falta de inteligencia, o bien lo son en virtud de una inteligente perfidia?

Hippias.- ¡Oh! En virtud de la más inteligente de las perfidias y maldades [...]

Sócrates.- Y, siendo inteligentes como son, ¿ignoran lo que hacen o bien lo saben?

Hippias.- Con toda certeza que lo saben demasiado bien; a causa de eso son bribones.

Sócrates.- Y sabiendo lo que saben, ¿son ignorantes o bien gentes hábiles y sabias?

Hippias.- Sabias y hábiles, sin duda alguna, al menos en este arte, el de engañar [...]

Sócrates.- Bien; así, pues, según tú, los falsos y engañosos son capaces y hábiles, ¿quieres decir exactamente que lo son precisamente en esto, en que puedan engañar si así lo quieren, o bien dices que, cuando engañan, no hacen lo que quieren?

Hippias.- Quiero decir que pueden lo que quieren [...]

Sócrates.- Por consiguiente, un hombre que no tiene el poder de engañar y que es ignorante no podría ser falso y engañoso.

Hippias.- Así es.

Sócrates.- Un hombre es capaz de una cosa cuando puede hacer lo que quiere en el momento en que quiere. No hablo yo aquí de impedimentos que provengan de enfermedades ni de otras causas semejantes. Tú eres capaz de escribir mi nombre cuando lo deseas. Esto es lo que quiero decir. ¿No es eso lo que también quieres decir tú mismo cuando hablas de capacidad?

Hippias.- Ciertamente.

Sócrates.- Dime, Hippias: ¿no eres tú experto en cuestiones de cuentas y de aritmética?

Hippias.- Más que nadie, Sócrates.

Sócrates.- Por ejemplo, si alguien te preguntara cuánto hacían tres veces setecientos, ¿podrías dar, en caso de quererlo, más rápidamente y mejor que nadie el producto exacto?

Hippias.- Enteramente.

Sócrates.- ¿Y no se debe ello a que, en esa materia, eres el más capaz y el más sabio?

Hippias.- Cierto [...]

Sócrates.- [...] tú eres el más capaz de decir la verdad en esa materia, ¿no?

Hippias.- Así lo creo, en efecto.

Sócrates.- ¿Y de engañar sobre el mismo tema? Vamos, respóndeme como lo has venido haciendo hasta aquí, con valentía y audacia, Hippias. Si alguien te pregunta cuánto hacen tres veces setecientos, ¿no eres acaso tú quien podría engañarlo y sostener invariablemente una solución falsa, en caso de que quisieras mentir y no responder nunca lo que sería la verdad? ¿O bien, por el contrario, sería el ignorante en este asunto o tema el que mejor podría engañar, mejor que tú si tú quisieras? ¿No crees tú que este ignorante, al querer mentir, iba a decir a veces la verdad sin quererlo y por casualidad, por falta de saber, mientras que tú, el hombre sabio y hábil, caso de que quisieras mentir, mentirías sin variar?

Hippias.- Es verdad eso; tienes razón.⁵

El que mejor conoce las matemáticas es el más capaz de decir la verdad al respecto, pero, al mismo tiempo, el más capaz de engañar y mentir en temas matemáticos. El conocimiento especializado que posee en este terreno lo hace capaz de lo uno y lo otro. Podemos nosotros plantear la misma cuestión en torno a la medicina, por ejemplo, y percatarnos de que los mismos conocimientos que hacen a un médico el más capaz para hacer sanar, lo hacen el más capaz para hacer enfermar o hacer morir. Sócrates nos hace ver la necesidad de otro

⁵ Platón. *Hippias menor, o de lo falso. Obras Completas. Tr.* Francisco de P. Samaranch. Madrid. Aguilar 1990. 365d-366e. pp. 103-105.

saber que *ubique* el conocimiento especializado del matemático y del médico en el contexto del bien y el mal. Hace falta la *prhonesis* o sabiduría moral que hace benéfico el saber del médico.

La sabiduría moral es un tipo de saber cultural; lo es también la historia, la filosofía, el arte. Todos ellos son saberes sintéticos que dan un *contexto*, dentro de cuyos límites ha de conducirse la actividad profesional de un individuo. La historia nacional, por ejemplo, dará a un joven abogado el conocimiento de los derechos que nuestro pueblo ha alcanzado, la posibilidad de vislumbrar nuevos y, tal vez, la convicción para defenderlos. Se trata de saberes sintéticos, que no tienen un “para qué” específico, sino que otorgan al individuo su “*universo*”, es decir, una totalidad estructurada donde adquieren sentido su saber especializado.

La formación que estos conocimientos propician no es estrictamente la del profesionista, sino la de la persona que está detrás de él. Son conocimientos *complementarios*, pero no superficiales. Es decir, *hacen plena* la formación del profesionista, porque hacen referencia a la *vida* en que se desenvolverá el ser humano en que habita aquél. Esto es, en efecto, lo primero que debe considerarse si quiere hacerse de la educación una “preparación para la vida”: la vida no se reduce al trabajo, sino que éste es sólo una parte de aquélla. La educación, por tanto, ha de atender al hombre íntegro, no sólo al profesionista. Y esto requiere no sólo de conocimientos especializados, sino también de conocimientos *globales* o sintéticos, culturales. Por eso restringir la educación a la especialización significa truncarla y constituye, según Alfonso Reyes, uno de los errores de la civilización contemporánea:

¿Queréis una rápida caricatura de la enfermedad que hoy padecemos? Pues imaginad al fisiólogo que sólo piensa y obra como fisiólogo, y abre las entrañas de su hijo para estudiar sus palpitations secretas; imaginad -contemplad mejor- un Estado que mata a sus hijos para sólo alimentarse con ellos, porque sólo piensa en fines abstractos, y ha olvidado que nació para servir al hombre. Estamos enfermos de una dolencia extraña: se ha vuelto loco aquel recóndito pulso del alma en que reside el sentido de la orientación. Estamos heridos en el rumbo, estamos cercenados del norte.⁶

⁶ Alfonso Reyes. *La última Tule. Obras Completas*. Volumen XI. México. Fondo de Cultura Económica. 1982. pp. 107-108.

Orientar al ser humano; dar norte a sus actos y actividades, incluida la profesional, insertándolos dentro de una *totalidad* con sentido, esto constituye la función de la educación cultural.

La formación filosófica contribuye a alcanzar este objetivo; en el aprendizaje de la profesión, cuando se incluye como asignatura en el *currículum* de determinada carrera; previamente, cuando se incluye en el bachillerato.⁷ Pues no es sólo necesario este conocimiento para el profesionalista; es de desear que esté presente en todo hombre. No obstante, este objetivo engloba todas las disciplinas culturales: la historia, el arte, en cierto sentido, la ciencia, etc. Mas ¿cuál es la especificidad de la formación filosófica? ¿Cuál es el *universo* que abre al alumno la filosofía? Para responder esta cuestión es necesario ahondar un poco más en el tema de la cultura y, sobre todo, definir con más detalle lo que ella es, destacando su relación con la filosofía.

El término cultura tiene una multiplicidad de significados. Esto no necesariamente es un defecto del término. Para algunos autores, refleja su *vitalidad*, es decir, la expresividad que permite. Aquí nos interesa destacar uno de ellos, a saber, aquel que tiene relación con la filosofía y que nos dará pie para entender su carácter formativo. Consideremos, entonces, la siguiente definición de cultura que nos da Ortega y Gasset:

Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive. “Ideas vivas o desde las que se vive” son el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos.⁸

Ideas y convicciones *desde* las que se vive, esto entendemos cuando hablamos de cultura. Y en este sentido, la cultura no es propiamente una categoría del saber o del pensar, sino del ser. La cultura es un saber en el que *se está*, no que se tiene. No podemos hablar, por ejemplo, de un león renacentista o moderno, pero sí podemos hacerlo de un hombre medieval o de uno del renacimiento, sin que esto signifique referirnos sólo al tiempo en que vivieron, sino a una forma de ser distinta; podemos hablar de un hombre o pueblo mexicana o español y entender con ello una diferencia cualitativa, diferencia que se debe a sus distintas

⁷ ¿Cuáles sean las características específicas que presenta esto en el bachillerato? Es un tema que abordo un poco más adelante y en los capítulos siguientes.

⁸ José Ortega y Gasset. *Misión de la universidad*. Madrid. Alianza Editorial. 2002. p. 62.

convicciones y estimaciones respeto al mundo y la vida, en suma, a sus distintas culturas. De aquí que se distinga, ya desde la antigüedad,⁹ entre el erudito y el culto, poniendo el énfasis en la diferencia entre la mera acumulación de información que representa el primero y la asimilación del saber en la propia vida y personalidad del segundo. “Saber plenamente digerido y asimilado, hecho vida y función, no *saber de experiencia*, sino *saber-experiencia*... sólo éste es el *saber culto*.”¹⁰

Existe, entonces, un *saber* que *se entrelaza* con nuestro ser y que no sólo es propio de los individuos, sino también de los pueblos o de las etapas históricas. Tal saber es lo que llamamos cultura.

Ahora bien, podría parecer a primera vista que esta forma de entender la cultura es una confirmación del relativismo; podría, tal vez, interpretarse esto diciendo que cada pueblo o etapa histórica *crea* o *imagina* lo que el mundo, el hombre, los valores, las cosas, la vida son y, por tanto, que cada uno tiene *su* verdad o, lo que es lo mismo, que ninguno la tiene. Lo que aquí se sostiene puede llamarse más bien “perspectivismo cultural”. La diferencia entre esta concepción y la relativista estriba en que afirma el *descubrimiento* de cierto aspecto de la realidad por parte de un pueblo o etapa histórica; no se *crea* o *imagina* la realidad; se tiene una perspectiva distinta de la misma, que sólo se vuelve falsa cuando se absolutiza. Joaquín Xirau nos aclara esta idea con el siguiente ejemplo:

El roble centenario que tengo ante mí puede dar lugar, en su aparente simplicidad, a las interpretaciones más diversas y correlativamente a los contenidos objetivos más divergentes. Su "realidad", en apariencia idéntica, será esencialmente distinta a los ojos del cazador, del carpintero, del excursionista o del enamorado... El cazador verá acaso en el árbol la aña-gaza del acecho y el reclamo. El carpintero, tablas, listones, andamiajes... materiales de construcción. Lo considerará el excursionista como elemento del paisaje o como sombra acogedora y refrescante. Es posible que su corteza lleve "gravadas iniciales que son nombres de enamorados, cifras que son fechas...". La misma mujer puede ser musa para el poeta, compañera hacendosa para el buen burgués, pretexto de aventuras sin fin para el Don Juan, animal de placer para el canalla... Según el punto de vista y el valor que oriente la interpretación de las cosas, así son.¹¹

⁹ Recuérdese el famoso fragmento de Heráclito “La mucha erudición no enseña a tener inteligencia...”. Heráclito. Citado en Rodolfo Mondolfo. *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. México. Siglo XXI Editores. 1998. p. 35.

¹⁰ Max Scheler. *Op. cit.* pp. 62-63.

¹¹ Joaquín Xirau. *Amor y mundo. Obras Completas I*. Madrid. Anthropos. 1998. p. 206.

En efecto, un árbol es fuente de materia prima; puede provocarnos una experiencia estética; es un ser vivo; puede también ser causa de agrado y *confort*. Ninguna de estas perspectivas es falsa. Todo esto conforma su realidad, sólo descubierta por la mirada de distintos hombres, cuyos intereses y entusiasmos diversos revelaron la complejidad de su ser. Lo mismo, pero en un proceso varias veces más complicado, sucede con las culturas; cada una es una perspectiva, un modo distinto de acercarse a la realidad y aprehenderla. Esta perspectiva, a su vez, determina lo que el pueblo o el individuo es, dado que los valores que se viven y las ideas que se tienen definen a la persona: “La misma mujer puede ser musa *para el poeta*, compañera hacendosa *para el buen burgués*, pretexto de aventuras sin fin *para el Don Juan*, animal de placer *para el canalla...*”

De esto se deriva una conclusión importante, a saber, que la verdad se descubre en una perspectiva multicultural; no es el monopolio de un solo pueblo o civilización, sino que se alcanza en la reunión y estructuración armoniosa de las distintas perspectivas que cada cultura aporta. Y esto no solamente en lo que respecta al ámbito geográfico, sino también al histórico. De modo que, por ejemplo, el pueblo griego de la antigüedad clásica o la etapa medieval en la historia de Occidente no son meros pasos o momentos de un proceso que culmina con la sociedad actual; son también *otras* culturas, como lo son las de Asia o las de la América prehispánica, las cuales es necesario recuperar para completar el cuadro de la realidad. Y, como la *visión* de la realidad que se tiene define lo que se es, la realización del espíritu humano sólo ha de lograrse en esta mirada de conjunto que construyan las culturas de la humanidad:

Dentro del orden de valores, humanamente universal, se hallan asignadas ciertas cualidades de valores a cada una de las formas particulares de lo humano; y solamente su armonía, su justo acoplamiento en la construcción de un mundo cultural común, puede expresar toda la grandeza y amplitud del espíritu humano.¹²

No obstante, si destacamos el otro aspecto de esta conclusión, observamos que cada cultura es una visión parcial y tiene, en consecuencia, también sus cegueras. Su perspectiva le oculta el lado opuesto. El artista ve la belleza, pero no la utilidad. El griego ve el cosmos en la naturaleza, mas no la materia prima que pueda aprovechar la industria. De modo que, el conocimiento de otras culturas se requiere también para ensanchar la mirada, para evitar los

¹²Max Scheler. *Ordo Amoris*. Tr. Xavier Zubiri. Madrid. Caparrós Editores. 1998. p. 46.

errores crasos en la interpretación de la realidad y la orientación de la vida que implican la cultura en que se está. El mundo contemporáneo es igualmente una visión parcial; requiere, por tanto, del conocimiento de otras culturas para superar sus limitaciones.

Mas ¿cuál es la relación de esto con la filosofía y su enseñanza? La filosofía puede entenderse como la conciencia que una cultura tiene de sí misma.¹³ Aquella máxima socrática de conocerse a sí mismo se realiza también en el ámbito más grande de la historia humana. La cultura empieza a conformarse con vagas intuiciones, expresadas en un principio mediante mitos; son llevadas al centro más hondo del hombre por el arte y racionalizadas, finalmente, por la filosofía. Las intuiciones que se encuentran en los mitos de Homero y Hesíodo, por ejemplo, más tarde fueron trasladadas a conceptos por el genio de los filósofos griegos. Al parecer, el espíritu humano empieza por poner bases firmes en el corazón que después lleva a la claridad del intelecto. Una de las funciones, quizá la principal, que desempeña la filosofía en la sociedad en que se inserta es la de entenderse a sí misma, lo cual significa también empezar a ver sus limitaciones.

El estudio de la filosofía de una época o sociedad determinada es, entonces, una de las principales llaves que abren la puerta de esa cultura; nos permite, por tanto, acceder a esas *otras* perspectivas; es un ejercicio de verdadero diálogo, el cual permite acceder a aquello que de otro modo se nos negaría por completo: las vivencias del otro, desconocidas e insospechadas para el que se encierra en sí mismo. Sólo el conocimiento de otras culturas rompe los propios horizontes y los amplía con nuevas experiencias. Una de sus vías principales está en el estudio de la filosofía propia de esas culturas. “Sublime coloquio entre los genios de todos los tiempos y pueblos por encima del espacio y el tiempo”, eso está llamada a ser la filosofía, según nos dice Schopenhauer. Es decir, el universo que despliega el estudio de la filosofía es el *universo humano*, en el que no sólo el individuo, sino nuestro tiempo debe integrarse.

Pertinencia de la filosofía en la sociedad actual

¹³ ¿Significaría esto que aquellas culturas que no lograran desarrollar una filosofía serían incognoscibles para las demás? No entendemos aquí por filosofía exclusivamente los sistemas doctrinales tal como se han creado en Occidente. Ampliamos el concepto a “reflexión filosófica”, que si bien no necesariamente tiene que alcanzar la expresión en un sistema, sí está presente en la religión y el arte de tales culturas. En este sentido, la filosofía está presente en todos los pueblos.

Ahora bien, ¿este objetivo es pertinente en el mundo contemporáneo? ¿Le hace falta a la sociedad en que vivimos ver las cosas bajo otra luz? En efecto, muchos de los problemas que enfrenta la humanidad de hoy obedecen al modo como el hombre contemporáneo se concibe a sí mismo y al mundo en torno. La parcialidad de esta concepción genera problemas tales que, de no atenderse, amenazan incluso la supervivencia misma del ser humano. Requiere nuestro tiempo, por tanto, de la sabiduría de otras culturas que le hagan ver nítidamente sus limitaciones y enriquezcan su concepción de la realidad y la vida. Aquí es donde entra la enseñanza de la filosofía en el mundo de hoy. Pero, permítaseme explicarlo con más detalle.

El capitalismo contemporáneo no es solamente un modo de producción y distribución de bienes económicos; es más bien un completo sistema de vida y cultura, fundado en las convicciones y estimaciones de valor del tipo de hombre que domina en nuestro tiempo, a saber, el burgués.¹⁴ La cultura que ha construido este hombre tiene su pilar fundamental en el valor de la utilidad y representa, en este sentido, una subversión de la escala de valores que por lo común ha adoptado la humanidad durante su historia. En tal escala ha ocupado siempre la utilidad el lugar más bajo. En la moderna sociedad capitalista, en cambio, es colocada en la cúspide de lo valioso. La utilidad y sus virtudes (la eficacia, la productividad, la competitividad, el rendimiento, etc.) son consideradas ahora como la medida de todas las cosas, incluidas las humanas. Que esto es así, es decir, que el modo como se organiza la sociedad contemporánea se corresponde con las convicciones de un determinado tipo de hombre, se manifiesta en diversos fenómenos que están a la vista de todos. Uno de ellos es la problemática relación que guarda el hombre contemporáneo con la naturaleza. Tomémoslo como ejemplo.

No se cuestiona aquí el valor de la prodigiosa civilización que este tipo de hombre ha creado. Lo que se pone en tela de juicio es el carácter de “incondicionalmente valiosa”

¹⁴ Tomo la idea del capitalismo como *ethos* o cultura, y no solamente como un sistema económico, de Max Scheler. El lector interesado en ahondar en las razones que llevan a este pensador a concebirlo de tal manera puede acudir a los siguientes obras: *El resentimiento en la moral*; *Ética, nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* y *Vom Umsturz der Werte*. Los datos completos de estas obras pueden consultarse en la bibliografía.

con que la mayoría de las veces se reviste. Es evidente que el crecimiento de la industria y, en general, el de la propia economía tiene uno de sus límites en la conservación de la naturaleza. No solamente porque su destrucción significaría la cancelación de todo posible progreso económico, sino fundamentalmente porque el mundo vivo ocupa en la esfera del valor un lugar más alto que cualquier objeto con valor económico. Pero lo importante aquí es preguntarnos por qué el burgués antepone los fines de la industria a la conservación de la naturaleza, qué fin persigue con ello, pues tal vez pueda encontrarse una situación en la cual esto tenga sentido ¿Cuál es, entonces, la meta que desea alcanzar? La respuesta es ésta: el enriquecimiento ilimitado. No busca simplemente satisfacer sus necesidades básicas, ni siquiera sobradamente; no busca incluso una vida de lujo, dado que todo esto queda cubierto con mucho menos trabajo y recursos de los que emplea y obtiene. La fortuna de los grandes ricos de la actualidad, por ejemplo, es tan vasta que, si repentinamente decidieran dedicarse sólo a gastarla, se agotaría primero su existencia antes que su caudal. El burgués busca más bien el enriquecimiento por el enriquecimiento mismo, aun cuando no exista la posibilidad de gastarlo.¹⁵

Mas ¿cómo puede justificarse esto? ¿Por qué prefiere el burgués este fin, abstracto prácticamente, a costa de la naturaleza? Más aún ¿cómo puede explicarse? Sólo puede entenderse si la naturaleza ha sido *devaluada* previamente y es considerada sólo como fuente de recursos y materias primas. Vista así no cabe otra actitud hacia ella más que su dominio y aprovechamiento. El burgués antepone los intereses de la industria a la conservación de la naturaleza porque ve y juzga todo *desde* la utilidad, porque *vive* desde la utilidad.

Evidentemente, una visión, *vivencia*, distinta de la naturaleza ayudaría a modificar la relación que guarda el hombre contemporáneo con ella. Como hemos dicho, esto puede darlo el entendimiento de otras culturas y, en especial, el de su filosofía. Por ejemplo, para este caso específico, el estudio de las culturas prehispánicas o el de las índicas podría dar buenos resultados, dada la concepción de la naturaleza y su relación con el hombre que

¹⁵ Los motivos psicológicos que llevan a esto no son tema que sea conveniente desarrollar aquí. Remito al lector interesado en él al libro de Max Scheler *El resentimiento en la moral*.

poseen.¹⁶ También el conocimiento de la cultura de la Grecia clásica o de la Edad Media haría grandes contribuciones en este sentido, si consideramos el carácter contemplativo que daban a su conocimiento. La actitud del hombre contemporáneo contrasta nítidamente con la del hombre antiguo. Ante una naturaleza divinizada¹⁷ o armoniosamente ordenada por la razón, ante un *cosmos*, sólo cabe veneración; no dominio, sino contemplación. No existe sólo una diferencia de grado entre las intenciones respecto a la naturaleza del hombre antiguo y el contemporáneo; existe una relación *esencialmente* distinta. No es que el hombre antiguo quisiera dominar la naturaleza, pero su escasa capacidad técnica se lo impidiera; ni los griegos ni los medievales eran especialmente estúpidos como para *no haber podido* desarrollarla *de haberlo querido*. Pero éste es, precisamente, el punto que los distingue del hombre moderno: *no querían* dominar la naturaleza, porque no veían en ella sólo un banco de recursos. Pero ahora se hace necesario volver a ver la naturaleza como en otros tiempos la miraron los griegos y otros pueblos.

La concepción instrumental del hombre, el consumismo como forma de vida, la ruptura de los lazos de la comunidad por el predominio de las formas de relación propias de la sociedad son algunas otras de las consecuencias derivadas de la cultura del hombre contemporáneo que pueden traer serias repercusiones. Todas ellas pueden encontrar en la filosofía el ámbito propicio para su reflexión y, por esta vía, mitigar sus efectos nocivos o, por lo menos, alertar a la conciencia sobre ellos.

Aliviar el encierro en sí mismo que toda cultura, pero en especial nuestro tiempo, padece, eso es lo que hace pertinente la enseñanza de la filosofía. El objetivo formativo dentro del cual se enmarca consiste en ampliar el horizonte vital del joven estudiante o, como mejor lo ha dicho Vasconcelos, en desplegar ante sus ojos la realidad en *toda su inquietante grandeza*. Nosotros, al igual que los prisioneros platónicos, hemos nacido también, hasta cierto punto, entre tinieblas. Hijos de un tiempo que no hemos elegido, hemos crecido bajo la presión de su atmósfera, a la cual adaptamos nuestra forma. Del mismo modo que aquéllos, hemos de ascender a tientas por el pequeño rincón de nuestro tiempo hasta toparnos, tal vez, con el luminoso medio día de la plena humanidad.

¹⁶ “[...] la metafísica índica es una metafísica “de los bosques”... que supone un comercio totalmente inmediato con la naturaleza, un sentirse uno con todo lo viviente y un sumergir el alma en todo ello [...]”. Max Scheler. *Sociología del saber*. Buenos Aires. Leviatán. 1991. p. 102.

¹⁷ Todavía para Aristóteles las estrellas eran “divinidades visibles”.

Cultura y juventud

*Alma mía, no aspire a la vida inmortal,
pero agota el campo de lo posible.*
Píndaro

No obstante, debemos aclarar que la preocupación principal en todo esto no está en la esfera económica o social, o en el desarrollo del saber científico o filosófico. Los esfuerzos de lo aquí expuesto se encuentran fundamentalmente dirigidas hacia el joven estudiante. Si se trata de que el alumno se interese en el saber filosófico y se abran ante él nuevas perspectivas, no es en aras del fomento de la filosofía misma, sino del desarrollo del joven adolescente.

La filosofía en particular, y la cultura en general, constituye una dimensión de la vida humana que no es posible reemplazar. Ni la televisión, ni el internet –por lo menos tal como se organizan actualmente-, ni el hedonismo barato del consumismo, ni la profesión pueden sustituirla.

El ser humano no limita las dimensiones de su existencia a la vida biológica. Nacer, crecer, reproducirse y morir son acciones que no agotan las posibilidades del devenir humano. Existe en su ser un *plus* de vida, que sólo se alcanza cuando las necesidades orgánicas están cubiertas y en paz. Ésta es la vida *espiritual*, el reino del sentido que hemos llamado cultura y que es el lugar donde crece la persona.

Así como un organismo necesita un entorno, un ambiente, para sustentarse y crecer, así la persona requiere un *mundo*, donde su actuar se despliegue y su ser se enriquezca. El *mundo* está constituido por objetos de diversa índole, pero la persona no es ningún objeto del *mundo*. *Persona* y *mundo* son conceptos correlativos. No hay *mundo* sin una *persona* que lo conciba, ni *persona* sin un *mundo* en el cual se proyecte y reconozca. El *mundo* y sus ideales dan sentido al actuar de una persona y la llenan de virtudes. Este *mundo*, espacio propicio para el crecimiento *personal*, es la cultura, tal como la hemos delineado aquí, es decir, es la estructura de sentido en la que existe y es el ser humano y puede ser tan pequeña como una nuez o tan amplia como el universo mismo.

La escuela puede ser el espacio propicio donde el *mundo* se ensanche. “El aula es un espacio poético”, nos dice María Zambrano; es un espacio vacío que se llena con la historia

y los ideales de la conciencia humana. Por eso la escuela no puede orientarse sólo a los fines de la economía o la sociedad. “No sólo se trata -nos dice Vasconcelos- de que el hombre sea libre y que produzca riqueza y la consuma dichosamente, sino de que cada hombre contribuya a la superación de la vida misma en el universo.”¹⁸

Joaquín Xirau define la educación como una relación activa, cuya actividad se enmarca dentro de las propias de la “alimentación”.¹⁹ Tal acción se hace en aras del crecimiento de quien es alimentado. Y el ser de la persona crece en relación al *mundo* correspondiente. En tanto más amplio es éste, tanto más se enriquece aquélla. Por eso el mejor alimento de la persona es la cultura que han creado los pueblos que conforman la historia y el espacio humanos.

Y esta ampliación del *mundo* es vida, porque no se trata principalmente de una expansión física; tiene más bien una dimensión de profundidad. No es más grande el *mundo* del hombre moderno en comparación al medieval porque aquél sabe de la existencia de la galaxia IOK-1 y éste no. Crece el *mundo* más bien debido a la profundidad de la mirada, que descubre valores aún no vistos en realidades ya conocidas. Descubrir la belleza y la vida en un árbol significa ampliar el horizonte del propio *mundo* y abre una gama de experiencias posibles más grande que aquella que se despliega si sólo se percibe en él la utilidad.

Nada más difícil, para el que lo ignora, que alcanzar a percibir las cosas donde están. Las cosas se hallan ahí presentes. El niño y el hombre no educado pasa a su vera sin darse cuenta de los tesoros que encierran. “Están para él muertas y hay que darles vida, le son indiferentes y es necesario que le soliciten; mudas, y deben decirle algo; cerradas, y hay que darle las llaves para abrirlas; porque ellas, que no son en sí muertas, ni indiferentes, ni mudas, que no conceden tampoco sus favores caprichosamente; que a todos llaman con el mismo cariño, esperan siempre pacientes a que la venda le caiga de los ojos para revelarles hasta su fondo íntimo. Las mira y no le dicen nada, porque no sabe verlas”... Todo es insignificante para el alma vulgar. Todo se hinche de maravillas para el alma selecta y educada.²⁰

El bachillerato es quizá el momento más apropiado para esta ampliación. La búsqueda de la propia identidad que caracteriza al adolescente, su actitud cuestionadora e, incluso, rebelde,

¹⁸ José Vasconcelos. *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*. México. UNAM. 2001. p. 157.

¹⁹ Joaquín Xirau. *Manuel B. Cossío y la educación en España. Obras completas II*. Madrid. Athropos y Fundación Caja Madrid. 1999. p. 86.

²⁰ Joaquín Xirau. *op cit.* pp. 125-126.

su idealismo, favorecen esto y se corresponden con el carácter de formación integral que posee la educación media superior.

Pero esto es posible si no se deja de lado una condición importante, a saber, que de entre las finalidades de la educación, por lo menos en los niveles correspondientes a la media superior y anteriores, la principal es el alumno mismo, no la inserción en la vida económica, no el avance del conocimiento, no el fomento de la civilidad, no el crecimiento industrial, sino la persona del joven estudiante o, en otras palabras, que no se le eduque en las competencias, sino en la virtud.

La competencia es, en lo fundamental, una habilidad “para algo”. La virtud, en cambio, es una cualidad de la persona, que surge de su ser y lo manifiesta; es, en palabras de Max Scheler, “la conciencia duradera, viva y dichosa del poder de la voluntad y el obrar... la conciencia del poder que surge libremente de nuestro mismo ser”.²¹

La virtud es un fin en sí misma; no se mide por su rendimiento, aunque es fecunda como nada más puede serlo; es más bien “una joya libre del portador, algo como la pluma sobre el sombrero”;²² está, por tanto, relacionada al *ser* de la persona y su plenitud; crece también en relación al *mundo* que corresponde a aquélla. Por eso, puede definirse como “el poder o capacidad... de hacer algo *debido*”,²³ pues esto último es determinado por los valores, ideas y objetos del *mundo* en que se proyecta la persona. De ahí que, pertenezca a la esfera del obrar y no a la del hacer.

A diferencia de ella, la competencia no se ordena a lo debido. Y, por eso, la formación *meramente* profesional no roza la dimensión personal y puede dar lugar al “especialista que usa de la dinamita para matar hombres”.

Mundo y virtud, entonces, están en estrecha relación. La ampliación de aquél propicia ésta. De modo que, adquirir una virtud nueva significa también ampliar *libremente* la dimensión de la propia responsabilidad, esto es, significa descubrir nuevas realidades dignas de entrega o encontrar aspectos venerables en las ya conocidas. “El hombre debe perfeccionarse *idealiter* en el mundo”.²⁴ Por eso no se actúa, en este caso, por respeto a la

²¹Max Scheler. *Zum Rehabilitierung der Tugend en Vom Umsturz der Werte*. Gesammelte Werke. Bern. Francke Verlag. 1955. p. 15. La traducción es mía.

²²*Op cit.* p. 16.

²³Max Scheler. *Ética, nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Tr. Hilario Rodríguez Sanz. Madrid. Caparrós editores. 2001. p. 298. El subrayado es mío.

²⁴Max Scheler. *El saber y la cultura*. p. 22.

norma, sino por la admiración de la persona hacia las cosas que ama. “Aquel que la posee [la virtud] en grado eminente se siente silenciosamente corresponsable de todo lo que ocurre en el mundo.”²⁵ Pues, a fin de cuentas, en él se despliega y crece su ser.

De esto se trata, en realidad, cuando se habla de educación cultural: de crecer en el ser, de hacer del individuo un universo, a través del amor y el conocimiento. “*Aspirar a la cultura* significa buscar con clamoroso fervor una efectiva intervención y participación en todo cuanto, en la naturaleza y la historia, es esencial al mundo [...] significa [...] querer ser un microcosmos.”²⁶ Pues el saber cultural es, en realidad, una forma esencial de relacionarse con el universo. Lo mismo la filosofía, que, como sabiduría, vincula honda y personalmente al ser humano con el mundo. El germen de este saber encuentra sus condiciones más favorables en el bachillerato.

²⁵ Max Scheler. *Zum Rehabilitierung der Tugend*. p. 16.

²⁶ Max Scheler. *El saber y la cultura*. p. 21.

Capítulo II

La enseñanza de la filosofía: diálogo de las culturas y los tiempos

Todo lo que ha sido vive ahora [...] en una lúcida conciencia; es Platón mismo quien renace cuando crecemos con el Fedro, y Santo Tomás piensa de nuevo, con nuestra cabeza, cuando descubrimos y entendemos la Suma.
M. F. Sciacca

Las condiciones de la comprensión

Poner nuestro tiempo dentro del devenir de la humanidad, hacerlo “parte del drama de la historia humana” (Domingo Araya), ésta es la fórmula que, quizá, concentra más claramente el objetivo principal de esta propuesta. Ésta es la meta; hace falta ahora tratar el cómo, indagar cuáles son los pasos a seguir para lograrla, es decir, diseñar las características generales de un método para la enseñanza de la filosofía orientada en el objetivo descrito en el capítulo anterior.

Se trata, en efecto, de comunicarse con otras culturas, que, como tales, deben ser consideradas como iguales en dignidad, esto es, no son cosas por aprehender, sino realidades pertenecientes al ámbito de lo humano, a las cuales hay que acercarse con el respeto y la admiración debidos. Entre iguales, la comunicación se llama diálogo y tiene como finalidad comprender al otro. Por eso, el método de la enseñanza de la filosofía debe ser el diálogo y tiene como finalidad gnoseológica la comprensión.

En el aula, este diálogo se da en cuatro dimensiones: entre nuestra cultura y otras culturas, tanto del ámbito geográfico como histórico, entre el alumno y los autores, como representantes de esas culturas, entre el alumno y el profesor, y entre el alumno y otros alumnos. De estas cuatro dimensiones, las dos primeras tienen la prioridad en el aula, de acuerdo con la intención de esta propuesta. El diálogo entre el profesor y el alumno, y entre

los alumnos mismos, es una mediación para que se den los otros; su función es tender puentes entre el alumno y los grandes temas humanos.

Lo importante, entonces, es saber cuáles son los elementos que deben satisfacerse para que este diálogo sea posible y cómo concretarlo en el aula. Pero, para ello, es preciso atender antes lo que hemos nombrado líneas atrás como el objetivo gnoseológico de la enseñanza de la filosofía, a saber, la comprensión. Nos atenemos, para esto, a la definición de Dilthey y a la distinción que hace entre explicar y comprender. De acuerdo con él, explicar es propio de las ciencias naturales y consiste en reducir los hechos a sus causas y relaciones. La vida espiritual, que se manifiesta en obras como las filosóficas, se resiste, por ser total y cualitativa, a esa reducción. Para entender las obras del espíritu, es necesario atender el *sentido* que poseen y esto se logra reconstruyendo los actos o vivencias originarias que dieron lugar a tales manifestaciones.²⁷ Es decir, detrás de toda gran obra filosófica hay ciertas *vivencias* que son la clave de su significado; *acceder* a ellas es lo que nos permite comprenderlas. Los pasos de este acceso son los que deben constituir el método de la enseñanza de la filosofía.

La cuestión está, en primer término, en saber si es posible acceder a ellas. Para esto, debemos clarificar, aunque sea un poco, sus características. De las vivencias mencionadas, unas son hiléticas y otras intencionales, de acuerdo con la clasificación que hace de ellas Husserl. Las primeras no son comunicables, porque son enteramente subjetivas. Las intencionales tienen un objeto al cual tienden, lo que permite su comunicación o, mejor, su “coejecución”.

Por ejemplo, un dolor sensible es una vivencia hilética, no tiene un objeto en el que recae y, por ello, no puede comunicarse ella misma. Un dolor de muelas sólo lo experimenta el que lo padece. Podemos “interpretar” su gesto y, mediante una inferencia, entender que le duele, pero el dolor mismo no podemos experimentarlo. Pasa distinto con el pensamiento, que es una vivencia intencional; el pensamiento posee siempre un objeto en el cual recae. Siempre se piensa algo y, si no está presente este algo, no hay pensamiento. Esto

²⁷ El concepto de acto fue usado por Bretano y el mismo Dilthey para distinguir la realidad interior, la realidad psíquica, de la “realidad externa” o el mundo entorno a un sujeto. El mundo externo se conforma de objetos; el mundo interno, lo psíquico, se compone de actos. Husserl, tratando de dar claridad en esto, introdujo el término “vivencia”. Un acto es una vivencia. Lo psíquico o espiritual se conforma por *vivencias*. Sentir, percibir, valorar, pensar, fenómenos que suceden todos en la interioridad de un ser psíquico, son ejemplos de estas vivencias.

permite que el pensamiento de una persona pueda *reconstruirse* en otra. Trata alguien de explicar a otro un concepto que no acaba de entender. Después de varios ejemplos, de pronto se iluminan sus ojos y exclama: “¡Entiendo!” En ese momento, es el pensamiento mismo lo que ha experimentado; ha logrado captar su objeto y reconstruir o coejecutar la *misma* vivencia. El pensamiento se ha comunicado. Mejor, se ha *revivido*. Precisamente, ha ocurrido lo contrario que con el dolor sensible.

En el ámbito de las vivencias intencionales es donde puede realizarse la comprensión y, por ende, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Pero, y esto es una acotación importante, la comprensión ha de llevarla a cabo el alumno y la labor del profesor consiste en preparar la disposición de las capacidades cognitivas de aquél para captar el objeto de aquellas vivencias, para *coejecutar las mismas vivencias*.

Son, entonces, las vivencias intencionales las que nos abren el sentido de las obras espirituales. Mas no son de un solo tipo o especie. Existen, por lo menos, dos clases distintas, a saber, vivencias inteligibles y emocionales. De modo que, para lograr la comprensión, debe accederse a todas ellas. Es decir, el saber filosófico interpela la integridad del ser humano; tanto a la inteligencia como a la sensibilidad y, en su enseñanza, hemos de buscar medios que permitan hablar tanto a una como a la otra.

En resumen, el método de la enseñanza de la filosofía aquí propuesto consiste en *reconstruir* las vivencias intencionales, tanto inteligibles como emocionales, que han dado lugar a las obras filosóficas. ¿Cómo es posible hacer esto?

Para lograr esta reconstrucción son, sin duda, de gran utilidad los principios del constructivismo. Pues supone lo dicho anteriormente que el profesor no debe ir directamente a las ideas y explicarlas, sino más bien edificar vías para alcanzarlas, es decir, diseñar actividades que lleven paulatinamente al alumno al descubrimiento de la vivencia fundamental; supone también que el aprendizaje se realiza al involucrar la totalidad de su persona, así como la importancia de situar la temática abordada. Pero, siendo, como hemos afirmado, el método de la enseñanza de la filosofía primordialmente un diálogo, vemos en la pedagogía problematizadora y dialógica de Paulo Freire la base didáctica más apropiada para lo que aquí se propone.

Lo pensamos así, porque existe una coincidencia fundamental entre las ideas de Paulo Freire y lo que planteamos, a saber, la concepción de la conciencia como

intencionalidad.²⁸ Es decir, en su crítica de lo que él llama “la concepción bancaria de la educación”, dice categóricamente que para ésta la conciencia es un recipiente vacío que debe llenarse y, por ello, concibe la educación como un “acto de depósito”. Mas la educación problematizadora “se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, *conciencia de [...]*”.²⁹ Para Paulo Freire, “existir humanamente es *pronunciar* el mundo [...]³⁰, pues eso es lo propio de la conciencia, es decir, trascenderse a sí misma para *proyectarse* sobre un objeto, sobre el mundo, o, incluso, sobre sí misma. De modo que, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje está en la realización de un “acto cognoscitivo”, propio de la conciencia intencional. En la base de la idea de vivencia intencional que hemos expuesto está precisamente este concepto de la conciencia.

Ahora bien, de acuerdo con Freire, el diálogo “es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo”, mediante el cual “ganan significación en cuanto tales”.³¹ Lo que proponemos aquí consiste, precisamente, en que el hombre contemporáneo enriquezca su visión del mundo y la vida, comprendiendo los ideales de otros pueblos y otros tiempos, es decir, de otras culturas, incorporándose así en el devenir de la realidad humana. Lo cual, a nuestro entender, es lo mismo que dice Freire en las palabras citadas.

Estas coincidencias fundamentales nos permiten hacer uso de los principios didácticos de la pedagogía problematizadora y, de este modo, plantear la cuestión acerca de la reconstrucción de las vivencias intencionales en los siguientes términos ¿cuáles son las condiciones para la comprensión del otro? O bien ¿cuáles son las condiciones indispensables para que se dé el diálogo en el aula? Recordando que, cuando hablamos de diálogo, no sólo pensamos en el que se establece entre el alumno y el profesor, o entre los alumnos, sino, sobre todo, en las otras dos dimensiones mencionadas al principio de este apartado, para las cuales el diálogo entre alumnos y profesor es una mediación.

Según Freire, el diálogo se da cuando hay 1) palabra auténtica, 2) amor al mundo y a los hombres, 3) humildad, 4) fe en los hombres y en su vocación de ser más, 5) esperanza

²⁸ Hemos tomado este concepto de la fenomenología. En nuestro caso, primordialmente a través de Scheler. En Paulo Freire notamos la influencia de Husserl y Sartre a este respecto.

²⁹ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores. 2010. p. 90.

³⁰ *Op. cit.* p. 106.

³¹ *Ibid.* p. 107.

y 6) pensar verdadero.³² Destaquemos de estas condiciones las que nos parecen indispensables para lo que aquí nos proponemos.

Para dialogar con otras culturas es indispensable, en primer lugar, que los hombres pertenecientes a la sociedad capitalista contemporánea no vean su propia civilización como la cúspide de la historia humana, como el fin de la historia. Por el contrario, es necesario entender que es sólo una etapa en el devenir humano, al que aportará algo importante en la medida en que sepa reconocer el legado de las otras y su propia transitoriedad. Esto es lo que aporta el pensar verdadero de que nos habla Freire y que conduce a la constante crítica y transformación de la realidad en aras de la permanente humanización de los hombres.³³ Hay, entonces, una primera condición para que se dé el diálogo en el aula, a saber, que se evidencien los problemas propios de la realidad en que vivimos.

Otra condición indispensable del diálogo es la fe en los hombres; fe en su vocación de ser más. Según Freire, surge esta vocación de la *incompletud* consustancial al ser humano. La conciencia de esta incompletud es lo que invita al diálogo y lo que reconoce en el otro, y en sí mismo, esa vocación de ser más. Tal fe debe estar siempre presente entre el profesor y el alumno. Pero, primordialmente, entre el alumno y el pensamiento filosófico que se estudie, dado que, como hemos dicho, tiene éste el rango de lo humano y es un dialogante más que un objeto de conocimiento. El profesor ha de propiciar que el alumno vea en él, usando la terminología de Freire, uno de los *pronunciamientos* ante el mundo que el hombre ha realizado y que es, a un tiempo, la posibilidad de hacer crecer la propia conciencia. Es decir, el profesor ha de partir del hecho de que el joven estudiante está, al igual que todos nosotros, en búsqueda de sí mismo y hacerle ver que esta inquietud forma parte de la humanidad entera, que el saber filosófico tratado constituye *una* respuesta a dicha inquietud.

En resumen, hay dos primeras condiciones para poder comprender al otro: 1) empezar por problematizar la propia realidad y 2) saber que los otros participan en la construcción de salidas a tales problemas.

³² *Ibid.* pp. 106-112.

³³ "...no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombre, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático". *Ibid.* p. 112.

Estos dos primeros pasos son apenas una preparación para la reconstrucción de las vivencias. Pretenden preparar para lo que Beuchot llama “el silencio de la escucha”, es decir, la actitud de respeto y reverencia en la espera de la palabra del otro. Mas la esencia del diálogo está en la palabra; ella *es* el diálogo y no sólo un medio para que se produzca. La palabra constituye el *pronunciamiento* mismo, es decir, manifiesta la *postura*, el *modo de existir* del hombre concreto ante el mundo. Pero la palabra de otros tiempos o pueblos se presenta muchas veces “cifrada”, no siempre es fácil reconocer su mensaje o descubrir el modo como se dirige hacia nuestra circunstancia. Se requiere un esfuerzo de “traducción” para comprenderla. El alumno es quien debe realizar este esfuerzo. Sin embargo, no puede llevarlo a cabo sin guía o, por lo menos, resulta significativamente más difícil sin ella. Es aquí donde se requiere la mediación del profesor; él puede guiar al alumno, porque en sí mismo ha llevado a cabo dicha reconstrucción; su labor fundamental es tender puentes de comunicación entre los dialogantes.

Esto es lo que Vasconcelos ha llamado la pedagogía de Dante y que describe en los siguientes términos:

En todo momento ha de tenerse presente que el papel del maestro es el de guía [...] Uno que ha recorrido antes los mismos caminos [...] El ejemplo más excelso es el de Virgilio en el poema del Dante. A cada paso Virgilio se adelanta, porque sabe la ruta, y lo sigue el discípulo, porque confía en su maestro. Al mismo tiempo, ya que están ambos frente al prodigio, es el Dante quien habla y expresa el estupor, el pensamiento de la nueva experiencia. De esta manera el discípulo añade el valor de su sorpresa a la aventura común y el saber de ambos se ensancha.³⁴

Es decir, en la enseñanza de la filosofía, quizá también en las artes y las humanidades todas, es indispensable la mediación viva del profesor. Las obras del espíritu son vida, pero vida latente, objetivada; hace falta también la sangre y el latir del profesor para manifestarla. “La plenitud de la idea sólo se alcanza en la presencia de la persona”.³⁵ El instrumento de la mediación que hace el profesor entre el tema filosófico y el alumno no es otro que su propia persona, donde conocimiento y vida deben reunirse.

Metáfora y aprendizaje

³⁴ José Vasconcelos. *op. cit.* p. 191.

³⁵ Xirau, Joaquín. *op. cit.* p. 77.

Siendo la palabra la esencia misma del diálogo, tiene, sin duda, gran importancia en la enseñanza. Por eso quiero hablar en esta oportunidad de un instrumento didáctico, que puede ser de gran ayuda en la enseñanza de la filosofía, en especial para la reconstrucción de las vivencias emocionales, descuidadas actualmente en la enseñanza y, ciertamente, de más difícil acceso que las inteligibles. Tal instrumento son las obras literarias, entendidas como íconos o símbolos.

Seguimos aquí la exposición del tema que hace Mauricio Beuchot en su *Tratado de hermenéutica analógica*; en particular, la que lleva a cabo en el apéndice 1 titulado *Hacia una hermenéutica analógico-icónica del símbolo*. En él nos habla el autor de la relación entre la analogía y el ícono. Aquí nos interesa destacar las posibilidades didácticas que vemos en él.

Un ícono es una de las tres especies de signos que distingue Charles S. Peirce. Además de ella existen, de acuerdo con él, el índice y el símbolo.³⁶ El índice es un signo unívoco, cuya relación con el significado es casi por completo natural; en él, significado y signo se relacionan prácticamente del mismo modo que la causa y el efecto. Así, por ejemplo, el humo es signo, o índice, del fuego; el gemido, del dolor, etc. El símbolo, por el contrario, se relaciona con su significado artificial o convencionalmente. Por ejemplo, cuando “león” y “Löwe” designan al rey de la selva. Esta relación es impuesta por los hombres, según el idioma que hablen; no es natural. Entre ambos está el ícono; es un signo mixto: ni enteramente convencional ni por completo natural, es decir, es un signo análogo. Un ejemplo es el que hemos usado al referirnos al león como “rey de la selva”. Con esta designación hacemos una analogía entre el dominio y gobierno que ejercen los reyes sobre los hombres con los que ejerce el león sobre los animales. Hay algo de natural en este signo, a saber, que el león es un depredador en la cima de la cadena alimentaria, y algo de convención, pues propiamente no es un rey ni ejerce un gobierno.

Peirce divide el ícono, a su vez, en imagen, diagrama y metáfora. La imagen es una reproducción física de lo significado: una foto, una estatua, etc. Como ícono, la imagen no se reduce a los meros “trazos” que la constituyen, sino que nos remite siempre a algo más.

³⁶ Beuchot nos advierte sobre la diferencia terminológica que hay entre este autor norteamericano y la tradición europea (Cassirer, Ricoeur). Lo que Peirce llama ícono, es el símbolo para ésta. Aquí seguiremos la terminología de Peirce. Véase. Mauricio Beuchot. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México. UNAM y Editorial Ítaca. 2009. pp. 185 y sigs.

Si es la foto de un ser querido, contiene también las referencias emotivas que a él nos unen o nos remite a rasgos de su personalidad; si es la foto de alguien famoso, se nos presenta también como modelo o paradigma en algún sentido, no necesariamente positivo.³⁷ Incluso la imagen de alguien desconocido nos interpela mediante la presentación del misterio en que está envuelta su existencia para nosotros, como pasa con las fotografías antiguas o los murales que se han conservado de civilizaciones pasadas.

El diagrama es, en general, una representación esquemática de lo significado; representa sólo las partes principales; es la parte metonímica del ícono. Un diagrama podría ser el mapa de una ciudad.

Finalmente, una metáfora es una comparación tácita, en la que lo significado se expresa mediante los signos propios de otra cosa con la cual tiene una relación de analogía. Por ejemplo, cuando los antiguos nahuas describían al sabio como “una tea que no ahúma”, hacían una metáfora, al comparar tácitamente su saber con una luz o lumbrera, porque guía e ilumina, pero que no ahúma, porque su saber no tiene residuos, es sólo luz.

El texto literario (poemas, cuentos, fragmentos de novelas) queremos usarlo como metáfora que colabore en la comprensión de ideas filosóficas. Las ventajas didácticas que apreciamos en este instrumento son las siguientes:

1. Complementa emocionalmente la aprehensión de una idea filosófica.
2. Muestra lo que no puede decirse.
3. Llama y exige una respuesta del alumno.

Explicuemos brevemente cada uno de ellas.

Hemos mencionado líneas atrás que la filosofía es un saber que interpela a la integridad del ser humano, que no habla únicamente a la inteligencia, sino también a la sensibilidad, tanto moral como estética. La verdad filosófica sólo se ve, como decía Platón, “con toda el alma”. Un caso de esto, que nos viene muy bien como ejemplo, lo encontramos en la idea del eterno retorno de Nietzsche. Esta idea no dice simplemente que todo se repetirá como ha sido; dice también que cada uno de nosotros *debe* preguntarse, si

³⁷ Por ejemplo, para algunos la imagen de Paulina Rubio representará el éxito y la riqueza; para otros, la ignorancia y el mal gusto.

esto que vivimos en este instante queremos que *se repita eternamente*. La eternidad, para Nietzsche, es una vivencia, no un estado *postmortem*. Para entender su idea es necesario llegar hasta esa parte emotiva, de angustia o valentía existencial que implica. Por eso él mismo termina el aforismo 341 de *La Gaya ciencia*, titulado *Peso formidable*, donde expone sucintamente la idea del eterno retorno, del siguiente modo: “[...] la pregunta «¿quieres que esto se repita una e innumerables veces?» ¡pesaría con formidable peso sobre tus actos, en todo y por todo! ¡Cuánto necesitarías amar entonces la vida y amarte a ti mismo para no desear otra cosa que esta suprema y eterna confirmación!”³⁸

Aquí se ve que el entendimiento de una idea filosófica implica más que su representación mental. Se trata en el fondo de propuestas de vida y se requiere ir hasta el fondo de ese *vivir* para aprehenderla realmente.

¿Cómo puede el docente en filosofía hacer llegar a sus estudiantes este aspecto emotivo que tiene la idea filosófica? Mediante textos literarios, utilizados como íconos o metáforas de aquéllas. Pero, aclaremos la idea con un ejemplo.

Pongamos que el profesor quiere explicar la idea de la enajenación que implica el consumismo moderno. Puede, en este caso, usar un texto proveniente de la misma tradición filosófica: la alegoría de la caverna de Platón. Puede llamar la atención del estudiante sobre el modo como Platón presenta la aceptación de su situación de los prisioneros. No los describe tristes o desesperados, sino entretenidos en adivinar qué próxima sombra aparecerá en el fondo de la caverna. Parecen sentirse cómodos encadenados entre la sombras; parece que *el deseo de las sombras* se ha interiorizado en ellos.³⁹

Si el profesor empieza por presentar la alegoría y le pide al alumno una interpretación del pasaje mencionado y luego pasa a la intelección de los conceptos de enajenación y consumismo, o si lo hace al revés, la comprensión del alumno será mayor, porque se complementó emocionalmente, porque se lograron percibir algunos de los valores que estos conceptos implican. Aquí, la metáfora da el revestimiento de drama existencial que implica la idea de enajenación, drama en el que están inmersas prácticamente todas las ideas en filosofía.

³⁸ Friedrich Nietzsche. *La Gaya Ciencia*. Madrid. Sarpe. 1984. p. 166.

³⁹ Naturalmente que este pasaje de la alegoría no es interpretado de acuerdo al pensamiento platónico. No se usa la alegoría, en este caso, ese sentido, sino como medio para acercar al alumno a un concepto que está más allá del horizonte platónico. Y, aún fuera de él, ésta es una de las interpretaciones posibles y es susceptible de otras.

Otro aspecto de las ideas filosóficas, que dificulta su enseñanza, es que muchas de ellas son, en realidad, intuiciones de los primeros principios; entran en el terreno de lo noético y no de lo discursivo, es decir, no pueden decirse, sólo mostrarse. El alumno tendrá, entonces, que verlas por él mismo y el profesor deberá buscar técnicas del mostrar. Una de ellas es, precisamente, la metáfora que, por analogía, muestra lo que no puede decirse.

Nuevamente podemos traer como ejemplo a Platón, filósofo que, cuando se veía en los límites de lo expresable, se transformaba en poeta, para mostrar lo inefable. Es el caso de la alegoría del Sol en la *República*, mediante la cual nos comunica la concepción más alta de su metafísica: la Idea del bien. El Sócrates del diálogo reconoce su incapacidad para decir lo que es el bien y, por eso, prefiere hablar de su hijo, a saber, el Sol, en todo semejante a su padre. Dice Sócrates en la *República*:

-A él deseaba referirme -proseguí- cuando hablaba de ese descendiente del bien, análogo en todo a su padre. El uno se comporta en la esfera de lo visible, con referencia a la visión y a lo visto, no de otro modo que el otro, en la esfera de lo inteligible, con relación a la inteligencia y a lo pensado por ella.

-¿Cómo?-preguntó-. Acláramelo un poco más.

-¿No sabes, acaso-dije yo-, que cuando no se dirige la vista a los objetos iluminados por la luz del sol, sino a los dominados por las sombras de la noche, los ojos reducen su poder y parecen casi ciegos, como si su visión no fuese realmente pura?

-Sí que lo sé-dijo.

-Pero cuando el sol ilumina esos mismos objetos, ven, a mi juicio, con toda perfección, y la visión de los ojos parece clara.

-¿Cómo no ha de serlo?

-Puedes pensar que lo mismo ocurre con respecto al alma. Cuando detiene su atención en algo iluminado por la verdad y el ser, lo comprende, lo conoce y prueba que es inteligente. Pero cuando se fija en algo envuelto en la oscuridad, que nace y que perece, el alma acorta su vista y muda y cambia de opinión a cada momento, hasta el punto de parecer completamente irracional.

-Eso parece.

-Pues otro tanto dirás de la idea del bien, como causa del conocimiento y de la verdad. Es ella misma la que procura la verdad a los objetos de la ciencia y la facultad de conocer al que conoce. Aun siendo muy hermosas ambas cosas, esto es la ciencia y la verdad, pensarás con razón si juzgas aquella idea como algo distinto y mucho más bello.

Y más adelante, continúa:

-A mi entender, dirás del sol que no sólo procura la facultad de ver los objetos, sino también la generación, el crecimiento y el alimento. Y eso sin que podamos identificarle con la generación.

-Naturalmente.

- Y, así mismo, el bien no sólo proporciona a los objetos inteligibles esa cualidad, sino incluso el ser y la esencia. Pero en este caso tampoco el bien es la esencia, sino algo que está por encima de ella en cuanto a preminencia y poder.⁴⁰

En verdad, incluso cuando tratamos de clarificar con nuestras propias palabras el significado de esta alegoría, no podemos dejar de usar metáforas. Decimos, por ejemplo: “Entonces la Idea del bien es una fuente del ser, de la que todo mana, incluso el conocer”. Lo cual nos da una idea de la infabilidad de este aspecto del pensamiento platónico y que, sin embargo, la metáfora nos acerca y nos hace palpable, aunque no revele todo su misterio.

Y esto último, aunque tal vez pudiera parecer una carencia en un signo, es decir, el hecho de no ser transparente, de no *entregar* su significado plenamente, es no obstante una virtud si se ve desde la perspectiva de la enseñanza. Pues el ícono no impone su significado y, por eso, exige atención, más aún, exige una interpretación. Lo cual significa que despierta las capacidades cognitivas de quien lo atiende, para hacerlo participar de su verdad:

Si fuera impositivo, con su sola presencia nos daría su significado; su significado se nos impondría a primera vista. Sería ésta abierta o explícitamente universal. Pero no lo es. Lo es por la mediación de la interpretación cuando se sabe hacer explícito lo que contiene de modo implícito.⁴¹

Ocultando su significado, el ícono nos inquieta. Nos atrae su misterio; reta nuestra inteligencia y *nos invita* a participar de su secreto. Esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental.

Tal vez no haya un tema más emblemático en la enseñanza de la filosofía que el que versa sobre su propio origen: el asombro. Y nos sirve ahora como ejemplo de lo inmediatamente dicho. Pues ¿Cómo se trasmite este conocimiento sin que pierda su sustancia? Dado que si simplemente se dice: “El origen de la filosofía es el asombro”, no se comunica nada y la bella experiencia del asombro queda sepultada. Quizá una forma sea presentar al estudiante estas estrofas del poema *Acto de fe* de Efrén Hernández y pedirle que las interprete:

⁴⁰ Platón. *República. Obras Completas. Tr.* José Antonio Miguez. Madrid. Aguilar. 1990. 508b-510a. pp. 775-776.

⁴¹ Mauricio Beuchot. *op cit.* p. 191.

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.

Cuando un viento ya calvo
busque nuestros cabellos,
y ellos cuelguen a oscuras [...]
Cuando el tiempo, su frente de cansancio,
sus alas doloridas
y sus pies sin reposo,
vuelva, al fin, a la casa de sus padres.

Pues en verdad venimos
de lejos,
y en verdad vamos lejos.
Tan lejos, que no puede
llegar el pensamiento
tan lejos [...]
Más lejos, aún más lejos que aquel monte,
casi fuera del mundo [...]⁴²

“¿Qué quiere decir el poeta con imágenes como esta: *cuando la luz se busque en nuestros ojos... y no se halle ya en ellos*; o esta otra: *cuando el viento ya calvo busque nuestros cabellos y ellos cuelguen a oscuras*? ¿Por qué dice que *venimos de lejos y, en verdad, vamos lejos*?”, podemos preguntar al estudiante, por ejemplo, y luego vincular su interpretación con el tema del asombro, ya que esta experiencia consiste realmente en tener conciencia de la situación particularísima de nuestra existencia: el estar situada entre dos infinitos, a saber, entre el tiempo inconmensurable en que no hemos existido y en el que no habremos de existir, a lo que se suma la certeza de las inmensas posibilidades que hubo de

⁴² Efrén Hernández. *Obras*. México. Fondo de Cultura Económica. 1987. pp. 52-54.

nunca haber existido, porque el asombro se da no tanto ante la propia existencia, sino ante la no realización de la enorme posibilidad de no existir. Por eso el asombro no es de ser, sino de no no-ser. Sólo cuando nos hayamos sorprendido de que nosotros mismos *no nos* podremos recibir plenamente la experiencia de la filosofía, y ver nuestra existencia bajo otra luz. Pero para ello, dentro del ámbito de la enseñanza, hacen falta instrumentos que a ella nos conduzcan, involucrando en el tema nuestra propia persona. Facultad que como ninguna otra cosa posee la poesía.

En resumen, la metáfora tiene enormes potencialidades didácticas en la enseñanza de la filosofía, ya que involucra nuestras emociones en el aprendizaje, nos muestra lo que no es posible decir y es un medio que nos involucra en el tema. Pero, fundamentalmente, todas estas características la hacen un instrumento harto valioso para la reconstrucción de las vivencias intencionales mediante las cuales alcanzamos la comprensión de las ideas filosóficas.

Capítulo III

Viabilidad de la propuesta en la Escuela Nacional Preparatoria

Diálogo entre el Socio y el Místico

*Les pido que nos detengamos a pensar
en la grandeza a la que todavía podemos
aspirar si nos atrevemos a valorar la vida de
otra manera. Nos pido ese coraje que nos sitúa
en la verdadera dimensión del hombre.*

Ernesto Sabato

Tal vez la descripción en términos generales que hemos hecho de la metodología propuesta para la enseñanza de la filosofía, ha dejado huecos que es necesario llenar. Para subsanar esta posible falta, es oportuno aplicarla en un caso concreto, que sirva, a su vez, de ejemplo de lo dicho en el apartado anterior y esclarezca así los puntos oscuros que hayan podido presentarse.

Siendo yo un profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, miembro del colegio de filosofía, me parece de sobra pertinente abordar uno de los programas de esta institución y concretar la propuesta en una de sus unidades temáticas, a saber, la unidad III del programa de *Historia de las Doctrinas Filosóficas*, que lleva por título *Problemas centrales de la filosofía medieval* y que se imparte en el área cuatro del sexto año, de acuerdo al plan de estudios de este bachillerato de la UNAM.

La elección de este programa ubica la propuesta, entonces, en la educación media superior, y deja de lado las consideraciones que pudieran hacerse en relación a las condiciones que debería cumplir si se ubicara dentro del nivel de la licenciatura.

Ahora bien, como uno de los elementos indispensables para establecer el diálogo en el aula estriba en problematizar la realidad vivida (suscitándose de este modo el pensar auténtico), se nos presenta en primer término la cuestión siguiente: ¿qué grado de

generalidad de la realidad abordada es el apropiado para el nivel de estudios tratado? Tratémosla en primer lugar.

El bachillerato es una etapa de formación integral, previa a la especialización profesional. Los problemas considerados en este nivel deben, por tanto, tener mayor amplitud que los propios de la preparación para la última. Siendo así, el contexto apropiado está, según pensamos, en la realidad nacional actual, la cual implica evidentemente una serie de temas propios del mundo global que hoy vivimos. No obstante, debe tenerse el cuidado de que los problemas tratados no requieran el manejo de categorías demasiado complejas.

En el caso del México contemporáneo, sobran problemas que representan un reto para la inteligencia del joven estudiante y la gravedad de algunos de ellos es tal que urge abordarlos lo antes posible, si bien no para resolverlos, pues esto está por completo fuera del alcance del bachillerato, sí para, por lo menos, sensibilizar a nuestros jóvenes frente a ellos.⁴³

Sin embargo, no se piense que los problemas deben ser de mera circunstancia. Ha de buscarse que sean la manifestación de una problemática más honda, cuyo origen se rastree incluso hasta las bases mismas de nuestra organización social. Es decir, el profesor, antes de plantear el problema, debe hacer un “diagnóstico” previo e ir -para seguir usando la metáfora médica- de los síntomas a la enfermedad. El problema elegido es la manifestación de una contradicción más profunda. El profesor tiene la tarea de rastrear tal contradicción y entrever una resolución de la misma. Para ello debe hacer uso de todo el aparato crítico de que le ha dotado su disciplina, en este caso la filosofía. Pero dejemos el ámbito de lo general y veamos un ejemplo.

La sociedad, la comunidad y los niños sicarios

En el México de hoy sobresale el problema del narcotráfico y su violencia. Pero un rasgo de este problema sobrecoge especialmente, sobre todo a aquellos que estamos inmersos en el ámbito educativo y la formación de la niñez y juventud mexicana se nos presenta como un deber. Me refiero a la cooptación de jóvenes, incluso niños, que ha hecho el

⁴³ Esto también implica una intención formativa, dado que se trata de introducir a los jóvenes en un ejercicio de ciudadanía, por lo menos tal como la entendía Aristóteles, para quien el ciudadano era aquel que participaba en la salvaguarda de su comunidad.

narcotráfico, reclutándolos como sicarios. Tal realidad nos deja atónitos y nos hace preguntarnos qué necesita pasar en un país para que un niño vea como una opción de vida ser sicario.

Este fenómeno puede ser tratado por la filosofía; ella puede develarnos algunas de sus causas y, por ende, orientarnos en su comprensión. Las categorías que crea esta disciplina tienen precisamente esa utilidad, a saber, la de entender mediante su auxilio la realidad y organizar su modificación, si es necesario. Las categorías que pensamos tienen posibilidades de clarificarnos este problema son las de *sociedad* y *comunidad*, tal como las ha delineado el filósofo alemán Max Scheler. *Sociedad* y *comunidad* son dos maneras de asociación humana. Aparte de ellas, Scheler considera la *masa* y la *persona colectiva*. Nosotros queremos centrarnos en las dos primeras, para clarificar el problema mencionado. Mas ¿en qué se distinguen sociedad y comunidad?

De acuerdo con Scheler, la sociedad “es una unidad artificial donde no hay un convivir auténtico; lo vivido en primer lugar es el yo; no hay solidaridad, sólo igualdad de intereses.”⁴⁴ El ejemplo más claro de este tipo de asociación es la empresa. Aunque puede incluir entre sus miembros incluso multitudes de seres humanos, no se persiguen en ella más que fines individuales: los empleados persiguen su salario, mientras los dueños sus ganancias. Son los intereses egoístas los que llevan a la asociación con otros. El vínculo entre los individuos es un medio para que cada uno por su parte alcance sus fines. El acercamiento al otro se da porque conviene a los propios intereses; el otro es un medio para alcanzarlos y uno acepta serlo para el otro.

Como en la sociedad son los intereses particulares los que llevan a la asociación con otros, la natural actitud entre los asociados es la desconfianza, que pide ser resuelta mediante un contrato. En él se establecen las responsabilidades individuales que cada uno se compromete a cumplir. El mérito y la culpa son atribuidos exclusivamente al individuo. Esta forma de asociación humana se funda en una experiencia del otro que Scheler describe en los siguientes términos:

En la “sociedad” el otro es visto *desde fuera*, es un cuerpo cambiante, detrás del cual habitan pensamientos, sentimientos, decisiones, a las que sólo difícilmente se accede. El

⁴⁴ Max Scheler. *Ética Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. pp. 678 y sigs.

“pensamiento oculto” es aquí la forma del pensamiento en general. Y esto es quizá la fórmula universal para la conformación de la mentalidad económica.⁴⁵

La comunidad, a diferencia de la sociedad, se basa en un auténtico *convivir*. “Estar ahí, existir *para los demás* y significar algo para ellos [...] compartiendo creencias y esperanzas”,⁴⁶ ésta es la vivencia fundamental que da origen a una comunidad. Un ejemplo claro de ella es la amistad.

En la comunidad, a diferencia de la sociedad, “está el otro con su vida interior en el gesto y la expresión, todo su hacer y expresarse es inmediatamente entendido”.⁴⁷ La solidaridad entre sus miembros colorea prácticamente toda experiencia. El honor, la ofensa, el mérito y la culpa se distribuyen en el todo. La experiencia moral fundamental en la comunidad es la corresponsabilidad.

Ahora bien, ¿por qué puede ayudarnos esta distinción a entender el fenómeno de los niños sicarios? Sucede que en el capitalismo el *ethos* social ha desbordado los límites de su entorno propicio (el de la negociación de los bienes divisibles) y se ha impuesto en todos los órdenes. El capitalismo descarnado que se vive en México impone los vínculos propios de la sociedad y, en el proceso, disuelve los lazos de la comunidad.⁴⁸ Que los lazos de la comunidad son rotos por las formas de relacionarse propios de la sociedad, significa que la unidad humana se vuelve un amasijo de individuos, átomos, cada uno con sus propios fines e intereses, que sólo va a los otros para encontrar garantías para realizarlos; es, en realidad, una de las expresiones del narcisismo contemporáneo.

Esto significa también dar marcha al proceso, todo lo paulatino y lento que se quiera, pero seguro, de la disolución de las unidades nacionales, ya que éstas son comunidades, fundadas en historia, lengua, tradición e ideales comunes; entendida tan sólo como una sociedad, una unidad nacional no es más que un mercado apetecido por las

⁴⁵ Max Scheler. *Der Bourgeois* en *Vom Umsturz der Werte*. p. 346. La traducción es mía.

⁴⁶ Max Scheler. *Ordo Amoris*. p. 34.

⁴⁷ Max Scheler. *Der Bourgeois*. p. 229.

⁴⁸ Podría tal vez objetarse por qué en países abiertamente capitalista, como E. U. por ejemplo, no se da el mismo problema que en México. La respuesta está en que en aquel país los vínculos comunitarios se ven protegidos por la seguridad social, que está todavía en muchos aspectos más extendida que en México. Pero, por otra parte, la misma causa origina otras manifestaciones, como el uso de la guerra para perseguir fines estrictamente individuales, como los intereses de las empresas de la familia Bush. Además, no identificamos el *ethos* social como una causa suficiente para que se presente este problema, sino sólo como necesaria. A parte de ella han de darse otras causas coyunturales, como la situación geográfica, la progresiva informalidad en el sector laboral, la corrupción, etc.

grandes trasnacionales, un territorio poseedor de materias primas y mano de obra baratos. En verdad, vista así, no es más que un cúmulo de recursos dispuestos para que alguien los aproveche. Por eso, sobreponer los principios y relaciones de la sociedad a los vínculos de la comunidad significa poner las bases de la disolución de la unidad nacional.

Para citar a Attali una vez más –nos dice Zygmunt Bauman-, las naciones organizadas en estados “pierden influencia en la marcha general de los acontecimientos y abandonan en manos de la globalización todos los medios para orientar su destino [...]”

La sociedad⁴⁹ [...] se halla expuesta a la voracidad de fuerzas que el Estado no controla y que ya no espera ni pretende recuperar y subyugar.⁵⁰

Precisamente, la política económica que ha seguido el gobierno mexicano desde hace aproximadamente veinticinco años fomenta los vínculos propios de la sociedad, en detrimento de los lazos comunitarios. Un ejemplo claro de esto se encuentra en la reciente aprobación de la reforma de ley laboral (2012), que muestra como el gobierno mexicano no encuentra otra forma de participar en la competencia global más que pauperizando la mano de obra mexicana.

Y el terrible hecho de los niños sicarios mexicanos ¿no manifiesta acaso esta disolución? ¿Podría el crimen organizado cooptar a nuestros jóvenes y niños si estuvieran al amparo de la comunidad? El desamparo de los más vulnerables es el síntoma más claro de la descomposición de una comunidad.

Responsabilidad y corresponsabilidad

Hecho esto, el profesor ha alcanzado el primer paso de la problematización, el cual consiste, entonces, en “diagnosticar”; ha utilizado su saber para abordar un problema y entenderlo. Mas la problematización no concluye ahí. Se requiere que el alumno cuestione la realidad entorno, que la vea como problemática. Pero ha estado inmerso en ella y se ha acostumbrado a ver como natural muchas de sus relaciones. No quiero decir que el alumno no sea capaz de ver como problemático el tema de los niños sicarios. Por supuesto que lo ve. Pero en el fondo de este problema hay ciertas categorías que se dan como naturales y mediante las cuales se interpreta el fenómeno. Esas categorías son algunas de las que

⁴⁹ Que en el contexto en que habla Bauman corresponde a lo que nosotros hemos llamado *comunidad*.

⁵⁰ Zygmunt Bauman. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tr. Carmen del Corral. México. Tusquets. 2008. p. 40.

conforman la cultura de nuestro tiempo, “las ideas *desde* las que vive”, como ha dicho Ortega y Gasset, ideas que constituyen también los obstáculos para ver *otros* aspectos de la realidad, para entenderla desde una óptica distinta a la de la sociedad contemporánea.

El profesor tiene entonces otra tarea: indagar en el problema las categorías propias del *ethos* contemporáneo, las que constituyen la cosmovisión particular de nuestro tiempo. Y es ahí donde ha de poner el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no se crea que el alumno debe aprender todo el análisis del problema hecho por el profesor. No. Lo importante es tratar de despejar los puntos ciegos que la perspectiva contemporánea posee. Se trata de alcanzar *nuevas* experiencias, lo cual se logra al cuestionar esas categorías básicas, las cuales delimitan la experiencia *posible* para alguien inmerso en ellas. En el caso que hemos expuesto se trata de la idea que ve en la responsabilidad un fenómeno *estrictamente individual* y al que está intrínsecamente unido el concepto de sociedad. En este punto es donde el profesor debe incidir primordialmente, tratando de cuestionar este concepto y reconstruir una vivencia de la *corresponsabilidad* propia de la comunidad.

En busca del dialogante

De este modo, se deja ver ya el siguiente paso que ha de llevar a cabo el profesor: buscar al dialogante en este tema; alguien que desde su “pronunciamiento ante el mundo” nos hable de otro modo acerca del problema planteado. En el caso del programa de *Historia de las Doctrinas Filosóficas* ¿cuál de sus contenidos nos permitirá abordar desde una perspectiva distinta al *ethos* contemporáneo el problema de los niños sicarios? O mejor, ¿cuál nos permitirá destacar en el problema una *experiencia distinta* a la de la responsabilidad individualista, reinante en la sociedad contemporánea?

Aquí es donde se presenta la filosofía cristiano-medieval.⁵¹ Según nuestro juicio, sus principios nos permiten dar una interpretación al fenómeno casi opuesta a la del capitalismo

⁵¹ Los autores abordados en la tercera unidad del programa de *Historia de las Doctrinas Filosóficas*, aunque se incluyen todos bajo el rubro de *Filosofía Medieval*, no son todos medievales. Es el caso específico de San Agustín de Hipona, que pertenece a una etapa anterior de la historia de Occidente, la llamada helenística. El programa incluye, no obstante, a este autor dentro de la etapa medieval por la afinidad temática dada entre él y los autores propiamente medievales. Aquí queremos seguir este último criterio, con la salvedad de que introducimos el término de “filosofía cristiano-medieval” para tratar de subsanar un poco este equívoco, además de traer a la discusión otros autores que caen en el mismo caso de San Agustín, como, por ejemplo, San Pablo.

contemporáneo. Pues ellos fundan la idea del otro como un fin en sí mismo y el principio de solidaridad moral entre los individuos. Mas ¿cómo es esto?

El concepto de Dios como amor, la creación *ex nihilo*, la providencia divina en el devenir humano y la idea del hombre como imagen de Dios son los puntos cardinales que trazan la cosmovisión cristiana. No olvidemos que el cristianismo es primordialmente una religión y se concibió a sí mismo en lo fundamental como un método de salvación. Tal método es una ética que tiene su intuición más alta en el principio del *amore mundi in Deo*, del amor al mundo en Dios.

Este principio se deduce primordialmente de la concepción de Dios como amor y de la idea del hombre como imagen divina. La salvación se logra mediante la participación en la esencia y fundamento del cosmos. Pero esta participación no se da en la contemplación y conocimiento del Ser, como pensaban los antiguos griegos, sino por el amor, ya que, para ser plena imagen de Dios, es necesario amar como Él ama. El *Summum Bonum* no es más un objeto por aprehender o poseer, sino un acto por realizar: “no se llama justamente varón bueno al que sabe lo que es bueno, sino al que ama.”⁵² Así nos habla San Agustín. Y San Pablo predica el amor como la más alta realización y el más alto provecho para el ser humano en las siguientes palabras:

Aunque yo hable la lengua de los hombres y de los ángeles, si no tengo amor, soy como bronce que suena o címbalo que retiñe. Y aunque tenga [*don de*] profecía, y sepa todos los misterios, y toda la ciencia, y tenga toda la fe en forma que traslade montañas, si no tengo amor, nada soy. Y si repartiese mi hacienda toda, y si entregase mi cuerpo para ser quemado, mas no tengo caridad, nada me aprovecha.⁵³

Amar al mundo, a los otros y a sí mismo como Dios los ama, éste es el modo de participar del fundamento y esencia del universo. Porque Él mismo es amor. Amar “al cielo y a la tierra, porque son de Dios, porque el amor eterno brilla a través de ellos.”⁵⁴

⁵² San Agustín de Hipona. *La ciudad de Dios. Obras completas XVI*. Tr. Santos Santamarta del Río y Miguel Fuertes Landeros. Madrid. Biblioteca de autores cristianos. 1987. p. 737.

⁵³ San Pablo. *Primera Carta a los Corintios. Nuevo Testamento*. Versión directa de los textos primitivos por Mons. Dr. Juan Straubinger. México. Prensa Católica. 1958, p. 138.

⁵⁴ Max Scheler. *El Resentimiento en la Moral*. Tr. José Gaos. Madrid. Caparrós Editores. 1998. p. 72.

En el ámbito humano, este amor se traduce en el principio de solidaridad con el destino del otro; solidaridad tanto con sus culpas como con sus méritos. Para los hombres medievales, el fin más alto de este destino estaba en la salvación. El camino hacia ella lo encontraban en el descubrimiento del ideal de uno mismo que el amor de Dios plasma, es decir, en la realización y plenitud de la persona singularísima que cada uno somos o, mejor, podemos ser, y que el amor de Dios manifiesta. Pero que el amor de otros seres humanos podía ayudar a descubrir y lograr. El *amore mundi in Deo* implica, por ello, la solidaridad con el destino del otro, con su plenitud; mas, también, la corresponsabilidad por su fracaso, por su declinación.

Este ideal, aunque no pudiera ser compartido en todos sus pormenores por el hombre contemporáneo, le revela por lo menos el hecho de que no siempre quien ejecuta un acto es el principal responsable del mismo. En el caso de los niños sicarios mexicanos, ¿no son ellos los menos responsables? ¿No se manifiesta claramente el alto grado de responsabilidad de otros actores? Pero fundamentalmente ¿no se manifiesta el error de concebir toda responsabilidad como un fenómeno individual? Hay responsabilidades colectivas. Y ésta es una de las cosas que puede enseñar el pensamiento medieval al hombre contemporáneo y que nos permite cuestionar nuestra realidad y ampliar nuestro horizonte vital. Dialogar con él, nos abre las puertas a esta experiencia e ilumina los puntos oscuros de la nuestra.

Algo similar puede hacerse con el consumismo contemporáneo, la destrucción de la naturaleza por la industrialización desmedida, la negación sistemática de la muerte, la concepción del progreso como mera acumulación, la de la utilidad como fin en sí misma, la reducción del hombre a mero instrumento. Problemas todos que delinean algunos de los rasgos fundamentales de la era capitalista y ante los cuales se instala el hombre contemporáneo en una actitud de cómoda ignorancia o naturalidad.

Coherencia de la propuesta con el programa de la asignatura Historia de las Doctrinas Filosóficas

Con esto se establecen las bases del diálogo entre culturas en el aula. Falta aún el difícil problema de encontrar el modo concreto de transmitir estas ideas y vivencias al alumno. En

este tema juega sin duda un papel fundamental la imaginación del profesor. Reservamos este asunto para el capítulo en que se desarrollan las planeaciones didácticas. Aquí queremos abordar brevemente la cuestión de si la propuesta descrita es compatible con el programa de *Historia de las Doctrinas Filosóficas* de la Escuela Nacional Preparatoria.

Se presenta esta cuestión dado que lo dicho arriba introduce una propuesta de cambio en los contenidos de la unidad III del programa. Surge, entonces, la pregunta obvia de si este contenido es coherente con los objetivos que persigue la Escuela Nacional Preparatoria. Pensamos que sí. Pero, antes de abordar las razones que vemos para ello, permítase una digresión en torno a la justificación que existe para proponer tal cambio, dado que, si bien los lineamientos generales para la enseñanza de la filosofía que hemos descrito en capítulos anteriores, pueden aplicarse a los temas que el programa vigente consigna para la citada unidad, nosotros hemos decidido proponer la citada modificación del contenido, lo cual requiere una justificación.

En primer lugar, la modificación, como creemos mostrar en las líneas siguientes de este mismo apartado, no violenta ninguno de los principios generales que rigen la actividad docente en la Universidad Nacional y la Escuela Nacional Preparatoria. Por el contrario, es coherente con ellos y con los objetivos que estas instituciones se proponen. En segundo, nos parece que la temática aquí propuesta responde mejor que la vigente a la intención de formación integral que dirige los esfuerzos de la Escuela Nacional Preparatoria, al presentar una visión sintética del pensamiento medieval y no centrarse en problemas específicos presentes en él.⁵⁵ En tercero, la elección de este contenido se corresponde con el análisis en torno a la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en el contexto actual que hemos hecho en los primeros capítulos y en los apartados anteriores.

Por otra parte, hacemos esta propuesta en una atmósfera de renovación institucional de los planes y programas del bachillerato de la Universidad Nacional, que para el siguiente año (2014) deberá ser culminada, y en la cual, como miembro de la comunidad preparatoriana, participaré con estas reflexiones que, por lo demás, caben perfectamente en una tesis propia de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, donde todas

⁵⁵ El problema del conocimiento, razón y fe, y el de los universales en San Agustín, Tomás de Aquino y Guillermo de Ockham, constituyen los temas de la unidad III del programa vigente. Véase el Anexo IV.

las cuestiones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato pueden ser tratadas libremente.

Ahora bien, como hemos dicho arriba, los lineamientos generales expuestos en los capítulos anteriores no dependen de la temática aquí propuesta; pueden orientar la exposición didáctica de otros temas y, por eso, se incluye en el capítulo VI una secuencia didáctica fundamentada en ellos del problema de los universales en San Agustín de Hipona, Santo Tomás de Aquino y Guillermo de Ockham, correspondiente al contenido central de la unidad III del programa vigente.

Así, para la evaluación de los resultados de las tesis planteadas aquí, en la práctica docente a que me obligan los lineamientos de los trabajos para la obtención del grado de esta maestría, he realizado la secuencia didáctica hecha para los temas aquí propuestos.

Antes de regresar a la cuestión planteada líneas arriba, a saber, la de si este contenido es coherente con los objetivos que persigue la Escuela Nacional Preparatoria, permítasenos enlistar los temas descritos y hacer algunas aclaraciones al respecto de ellos, para la mejor inteligencia de lo que aquí se dirá. Los temas pueden enlistarse del siguiente modo:

La cosmovisión cristiano-medieval

1. El concepto del Dios de amor
2. El hombre como imagen de Dios
3. El amor al mundo en Dios
4. El problema del mal
5. La corresponsabilidad en la comunidad cristiana

Aunque las líneas anteriores se han descrito suficientemente los temas, así como la intención de introducirlos en un curso de historia de la filosofía en el bachillerato, damos la siguiente caracterización de los mismos:

1. Con este tema, se trata de destacar la originalidad del pensamiento cristiano-medieval, que se da sobre todo en la concepción de Dios como amor, extraña al pensamiento griego clásico.
2. Mediante este contenido se pretende exponer la idea del hombre que se deriva de la concepción anterior, destacando la dignidad que se da a la existencia humana concreta al entenderla como imagen de Dios.
3. Este es el ideal de vida cristiano, con cuya exposición se pretende mostrar el peculiar modo de entender la existencia y su sentido dentro de la cosmovisión cristiana.
4. Aquí se trata de problematizar las ideas anteriores, confrontándolas con el problema del mal en la realidad que nos rodea, problema que fue planteado a los filósofos medievales y al que dieron respuesta concreta. Al introducirlo en este

contenido temático, se tiene la intención de que sirva de base para introducir el fenómeno de los niños sicarios.

5. El tema anterior da pie a tratar el tema de la corresponsabilidad que implica el ideal moral cristiano. Con la introducción de este concepto se pretende dirigir la reflexión del alumno a la posibilidad de cuestionar la concepción individualista de la responsabilidad, dominante en la sociedad contemporánea.

Quizá llamaron la atención del lector dos aspectos en este último listado que ameritan una observación. El primero tiene que ver con la omisión en él, como parte de los temas a tratar, del problema de los niños sicarios. ¿Por qué no se enunció junto al tema de *La concepción de Dios como amor, La idea del hombre como imagen de Dios, etc.*? La respuesta es ésta: no pienso que el programa de una asignatura deje fuera toda la inventiva e iniciativa del profesor; es más bien una guía, que puede ser todo lo concreta que se quiera, pero no puede sustituir el conocimiento, experiencia e imaginación que el profesor posee para concretarlo en una buena clase. En este sentido, no se pretende que el profesor, para llevar a cabo la fase de problematización, aborde un problema que alguien más le imponga y que lo trate a través de determinada escuela filosófica. La intención, por el contrario, es que él encuentre el problema y la escuela filosófica adecuada para tratarlo. Es perfectamente posible que los principios fundamentales de la filosofía cristiana permitan considerar otros problemas de nuestra realidad nacional, distintos al de los niños sicarios.⁵⁶ El profesor debe problematizar la realidad; cuál sea el problema que elija y cómo y desde dónde abordarlo, es una labor que sólo él puede y debe realizar, limitada solamente por los contenidos generales del curso que va a impartir. En este caso, por la historia de la filosofía occidental.

Así que, no se incluye como tema el problema de los niños sicarios, porque no es el único que puede tratarse desde la cosmovisión cristiano-medieval que nos permita cuestionar alguna de las categorías dominantes en el mundo actual. A nosotros, y desde nuestro contexto, nos parece importantísimo. Pero el profesor tiene la libertad de abordar otro que encuentre tanto o más importante que éste. Para posibilitar esta libertad, hemos incluido en el temario que proponemos el problema del mal que abre una amplia gama de cuestiones. Y, de acuerdo con esto, el último punto debe modificarse en relación con el problema elegido.

⁵⁶ Otro tema interesante en este sentido puede ser, por ejemplo, la regulación moral de la economía que presupone la prohibición de la usura presente en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino y otros filósofos escolásticos.

El otro aspecto que quizá no pasó desapercibido al lector, es que en el listado de los temas, a diferencia del programa actual, no se menciona ningún autor medieval. Se debe esto a que se han querido abordar temas que son comunes a prácticamente cualquier autor cristiano-medieval. De modo que, pueden ser tratados todos mediante el pensamiento de San Agustín, Santo Tomás de Aquino, San Buenaventura, etcétera, por separado. O bien pueden combinarse los autores. Queremos partir del núcleo de vivencias que constituyen la cosmovisión cristiano-medieval, antes que de las diferencias entre los pensadores. Es en el núcleo del peculiar “pronunciamiento ante el mundo” de la cultura medieval donde encontramos una fuente de temas y cuestiones que interpelan nuestra realidad.

Con esto intentamos contribuir también a evitar el exceso de contenidos que tiene actualmente el programa de *Historia de las Doctrinas Filosóficas* (30 temas en los que se tratan, por lo menos, 35 autores) y que hace prácticamente imposible tratarlo todo en las noventa horas que el plan de la Escuela Nacional Preparatoria le asigna, a menos que se aborden desde una perspectiva meramente informativa.

Ambas consideraciones quieren aportar el mínimo de flexibilidad que el contenido de una asignatura debe tener para alcanzar los objetivos que se propone.

Mas volvamos a la cuestión que se había planteado antes de esta digresión. ¿Es compatible esta propuesta de contenido con los objetivos que la Escuela Nacional Preparatoria persigue? Veamos si es así, empezando por los más generales.

La Escuela Nacional Preparatoria, como todas las facultades y escuelas que forman parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, se rige, en lo que concierne a la conformación y puesta en práctica de sus planes de estudio, por el *Marco institucional de docencia*. En él se establecen los principios generales que orientan la función docente. De acuerdo con este documento

[...] las tareas fundamentales de docencia, investigación y difusión de la cultura no pueden concebirse acertadamente, ni cumplirse en forma correcta *si no buscan su objeto en las necesidades nacionales* y si no repercuten favorablemente en el desarrollo de México.

Así, la función docente *debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad donde se desarrolla* [...].⁵⁷

⁵⁷ *Marco institucional de docencia en Legislación Universitaria de la UNAM*. México. UNAM. 2000. p. 591. El subrayado es mío.

Todavía un poco más adelante nos dice:

Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo.⁵⁸

¿La temática propuesta es congruente con estos principios? El tratamiento del fenómeno de los niños sicarios, o el de otro problema de la realidad nacional, obedece a la intención de vincular los estudios de la asignatura con “las inquietudes y problemas del tiempo y de la sociedad donde se desarrolla”; la elección específica de los conceptos cardinales de la filosofía cristiano-medieval, a la de coadyuvar a formar en el alumno el sentido social y la conciencia nacional de que la Universidad Nacional pretende dotarlo, inculcando en él la concepción de corresponsabilidad implicada en los principios del pensamiento cristiano. Dado esto, la coherencia de la temática propuesta, y el modo de abordarla, con el *Marco institucional de docencia* me parece clara.

Sin embargo, esta asignatura debe ordenarse también por los objetivos que la Escuela Nacional Preparatoria se propone. La misión de esta institución, según lo expresa en su página web, es la siguiente:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.⁵⁹

¿Existe en algunos de estos principios alguna incompatibilidad con los temas y la intención de abordarlos que aquí se proponen? No logro ver ninguna. Tratar la filosofía cristiano-medieval de acuerdo al modo como proponemos y por lo ya dicho arriba, ayuda a que el alumno logre una amplia cultura, a tener una mentalidad crítica, a desarrollar un sentido de

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ Información tomada de: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html> [Fecha de acceso: 30 de abril de 2013]

compromiso social; sería, incluso, una introducción adecuada al pensamiento medieval, muy útil como antecedente para los estudios de la licenciatura en filosofía. Y en cuanto al último de los puntos, sólo puede atenderse en el modo concreto como se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esta misión deben agregarse las características del egresado que desea formar esta institución, las cuales son las siguientes:

[...] al terminar sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria, el egresado:

- Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
- Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica)
- Será capaz de construir saberes.
- Desarrollará una cultura científica.
- Desarrollará una educación ambiental.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
- Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
- Desarrollará una autovaloración cultural y personal.
- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.

Debe verse a este perfil como un modelo congruente con los propósitos educativos de nuestra institución que no busca solamente la preparación cognoscitiva del estudiante en la perspectiva de seguir una carrera profesional sino, de manera muy espacial, la preparación para la vida, implícita en tal perfil y a la cual responde la estructura y organización curricular de la Escuela Nacional Preparatoria.⁶⁰

Al logro de estas características contribuyen todas las asignaturas que conforman el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria ¿a cuáles de ellas puede contribuir el contenido y el modo de abordarlo que proponemos? Nos parece que propicia el reconocimiento de valores y comportamientos de contexto socio-histórico del alumno, al tratar los temas de la responsabilidad y corresponsabilidad a través del pensamiento medieval; desarrolla su capacidad de diálogo, al promover la búsqueda de la comprensión del otro; contribuye a la formación humanística del joven estudiante, al promover el conocimiento de la cultura medieval; promueve el desarrollo y puesta en práctica de un

⁶⁰ Texto consultado en: <https://3b3e1f09-a-5943f56c-sites.google.com/a/dgenp.unam.mx/modificacioncurricular/documentos-de-consulta/bachilleratounam/Plan%20de%20Estudios1996-1.pdf> [Fecha de acceso: 4 de octubre de 2013]

código ético, puesto que despierta la reflexión y valoración de problemas concretos a la luz de cuestiones de filosofía moral, implicadas en el contenido tratado; fomenta las virtudes del respeto, la tolerancia y solidaridad, al considerar, como una de sus principales intenciones, la empatía y comprensión de otras culturas y entablar con ellas un diálogo acerca de nuestros problemas; y, sobre todo, pretende nuestra propuesta ser una preparación para la vida, en tanto no ve en la profesión el fin exclusivo de la educación y concibe el saber como una relación, cada vez más honda y cada vez más viva, con el mundo.

No obstante, tal vez en los objetivos del programa de la asignatura *Historia de las doctrinas filosóficas* encontremos alguna consideración que contradiga la propuesta que aquí hacemos; sus objetivos generales son los siguientes:

Que el alumno:

1. Incremente su capacidad de reflexión crítica, para discernir los planteamientos carentes de fundamento (dogmáticos) de aquellos que se plantean sólidamente fundamentados.
2. Sea capaz de caracterizar los problemas de la filosofía, distinguiéndolos de los problemas que abordan otras ciencias.
3. Se percate de la vigencia de algunos problemas planteados en la historia de la filosofía.
4. Considere que los problemas filosóficos no son ajenos a la realidad en que se generan y, al mismo tiempo, la transforman.
5. Adquiera las capacidades y habilidades que se requieren para el desarrollo del trabajo intelectual.

La propuesta aquí expuesta ¿puede incrementar la reflexión crítica? Al cuestionar algunas categorías que se dan como “naturales” en el contexto contemporáneo, lo hace; ¿permite caracterizar los problemas propios de la filosofía? Tratar un problema concreto de nuestra realidad nacional desde las categorías de la filosofía, es un ejemplo de cómo se aborda filosóficamente la realidad; ¿muestra la vigencia del pensamiento filosófico? Al plantear la posibilidad de dialogar con los pensadores del pasado, está implicando la actualidad de sus planteamientos; ¿manifiesta que la reflexión filosófica no es ajena a la realidad en que se genera y promueve su transformación? La sensibilización ante los problemas de nuestro entorno y su comprensión desde una óptica distinta a la dominante en la sociedad actual, colabora, aunque sea mínimamente, en este objetivo. Y, al ayudar al logro de estos objetivos, coadyuva a desarrollar las facultades que se requieren para el trabajo intelectual.

En conclusión, no veo incompatibilidad ni en la temática, ni en el modo de abordarla, ni en la intención de esta propuesta con los objetivos que persigue la Escuela Nacional Preparatoria. Por el contrario, pienso que manifiesta de modo fidedigno el espíritu de esta institución.

Capítulo IV

Secuencia didáctica

Introducción

Las siguientes planeaciones están pensadas para el contexto temporal, espacial, demográfico e institucional que se presenta en la Escuela Nacional Preparatoria. Esto es, clases de 50 minutos de duración ante grupos muy grandes (de 50 alumnos en promedio por grupo), para una asignatura con una asignación horaria de tres horas semanales y ubicada en el área cuatro del sexto año de este subsistema del bachillerato de la UNAM, de acuerdo al plan de estudios vigente (octubre de 2013) La temática abordada corresponde a la tercera unidad del programa de la asignatura *Historia de las Doctrinas Filosóficas*, es decir, a la filosofía medieval. Pero se propone un cambio en los temas específicos, de acuerdo a lo dicho en el apartado anterior.

En este contexto es donde pretendo introducir la intención de la propuesta, a saber, comprender el pensamiento medieval, dialogando con él. Se trata, entonces, de reconstruir las vivencias centrales presentes en la filosofía cristiano-medieval, de modo que se abra la posibilidad de ver nuestro entorno desde otra perspectiva, tal como he expresado en apartados anteriores.

De esta manera, la preocupación central de la siguiente secuencia didáctica consiste en encontrar la forma de acceder a las principales vivencias de esta cosmovisión y descubrir algún modo de vincularlas con nuestra realidad. Para lo primero, he encontrado en la poesía y en los textos literarios un vehículo de gran ayuda, sobre todo por conjugarse en ellos la intelección y la emoción. Para lo segundo, los textos periodísticos –ensayos y noticias-, así como las obras cinematográficas, me han permitido establecer ese vínculo. Por eso el uso de estos materiales es recurrente en las planeaciones. Éste busca crear la experiencia de dichas ideas y emociones, antes que simplemente enunciarlas.

De ningún modo pienso que la forma en que las presento esté completa definitivamente. Sin duda, su concreción en el aula hará ver algunas de las correcciones que son necesario hacerles. No obstante, las circunstancias a que debe ajustarse la práctica docente que se nos pide para completar este trabajo me permiten hacer, ya desde antes de llevarla a cabo, algunas consideraciones, sobre todo en lo referente a la evaluación.

En este sentido la propuesta es ambiciosa; pretende alcanzar la dimensión que las actuales corrientes pedagógicas en boga (por lo menos en México) han llamado

actitudinal.⁶¹ Pero, lograr esto requiere ciertas condiciones, sobre todo de tiempo y espacio, que no están presentes en el modo en que se lleva a cabo la práctica docente.

Me parece que la evaluación mediante proyectos es la más apropiada para la propuesta planteada. En un principio, había planeado que los alumnos realizaran una serie de actividades que, además de incidir en el proceso de aprendizaje, permitieran evaluarlo. La complejidad de las mismas y el dominio de habilidades y conocimientos para realizarlas debían ser progresivos. Así, proyectaba organizar a los alumnos en equipos de seis integrantes. Cada equipo debería escoger un filósofo o escuela filosófica y llevar a cabo las siguientes actividades:

1. Exposición oral ante el grupo del tema elegido.
2. Elaboración de un tríptico o breve escrito donde se recogiera la exposición del tema.
3. Realización de una conferencia acerca de un tema que relacione la filosofía elegida con alguna problemática contemporánea y
4. La participación en un debate o mesa redonda, cuya temática implique algunos tópicos relacionados con el tema elegido.

Así, por ejemplo, respecto al tema de la filosofía medieval, se hubiera iniciado su tratamiento con la exposición de un equipo y, en esa misma sesión, éste debía entregar el tríptico (uno por cada uno de sus compañeros de grupo) en el que se resumieran las ideas principales de la exposición. La conferencia y el debate o mesa redonda se dejarían para el segundo y tercer parcial, de acuerdo al modo en que se divide el año escolar en la ENP. En el caso de la conferencia, el título podría ser: *La corresponsabilidad en el pensamiento cristiano*, y el equipo deberían desarrollar y exponer este tema en un evento escolar, es decir, no sólo ante sus compañeros de grupo, sino en una ocasión en que fueran invitados otros grupos y maestros. Respecto a la última de las tareas, el equipo debería participar, por poner un caso, en la mesa redonda *Delincuencia Juvenil y Disolución Social* y la intención del ejercicio sería que los alumnos encontraran en las concepciones del tema abordado alguna explicación o forma de entender el fenómeno tratado. En estas discusiones también participarían miembros de otros equipos, que aportarían las perspectivas de otras escuelas y autores.

En las ocho sesiones proyectadas para la práctica docente no es factible desarrollar todas estas tareas. Por lo que ideé, para evaluar el aprendizaje alcanzado en ellas, además de las pequeñas tareas que se desarrollan en cada sesión, la actividad que se describe en la octava sesión. La intención de la misma es presentar al alumno una situación concreta con la cual pudieran relacionar lo aprendido. Dadas las circunstancias de la práctica, me pareció lo más apropiado, pues, independientemente de las habilidades que éstas u otras actividades pudieran fomentar, se ordena aquélla al objetivo principal que yo veo en la enseñanza de la

⁶¹ Las otras dos son la informativa y procedimental.

filosofía: dirigir la inteligencia y sensibilidad de los jóvenes estudiantes hacia otras experiencias humanas, que le permitan ampliar su horizonte vital.

Secuencias Didácticas

Contexto institucional y objetivo general

Institución: Escuela Nacional Preparatoria

Ubicación: Sexto año

Asignatura: Historia de las Doctrinas Filosóficas

Unidad: III

Tema: Filosofía Medieval

Objetivo General: Que el alumno conozca el ideal filosófico central de la filosofía medieval cristiana, a saber, el *Amore Mundi in Deo* (El amor al mundo en Dios), para que pueda mirar desde esta óptica el concepto de responsabilidad.

Primera Sesión

Tema: Concepto cristiano de Dios: “Dios es amor”

Objetivo: Que el alumno tenga un primer acercamiento a la concepción peculiar de Dios de la filosofía medieval cristiana: “Dios es amor”, para introducirse en la cosmovisión cristiano-medieval.

Estrategias didácticas:

- Discusión grupal.
- Uso de medios audiovisuales para su discusión y análisis.
- Trabajo grupal.
- Exposición oral

Recursos didácticos:

- ✓ Texto cifrado
- ✓ Fragmento del video: *Capitalismo. Una historia de Amor*

- ✓ Cuento de Oscar Wilde: *El maestro de Sabiduría*⁶²
- ✓ Cuestionario 1
- ✓ Reproductor de DVD
- ✓ Cañón

Actividades de aprendizaje:

1. Se empezará por dar a los alumnos el texto cifrado que aparece en primer lugar en el *Anexo I Textos*, con el fin de producir una actitud de apertura en los muchachos hacia el pensamiento medieval. La intención es hacer una metáfora entre el texto mencionado y la filosofía cristiano-medieval: se pueden reconocer en ella los rasgos de un mensaje, que no alcanzamos a interpretar del todo, pero que quiere decirnos algo. Para entenderlo es necesario abrirse a él.
2. A continuación se discutirán dos de las preguntas del *Cuestionario 1*⁶³, a saber, *¿El cristianismo es fundamentalmente un dogma religioso o puede decirse que hay en él ideas coherentes y racionales respecto al mundo y la vida?* y *¿Aporta la concepción cristiana algo valioso al modo de vida de ser humano actual o, por el contrario, es un estorbo para vivir bien y dichosamente?*, con el fin de indagar las actitudes que entorno al pensamiento cristiano tengan los jóvenes e iniciar una discusión que propicie una actitud de apertura hacia el mismo (15 minutos)
3. Se verá, a continuación, un fragmento de la película *Capitalismo, una historia de amor*, donde se habla precisamente de la tergiversación y ocultamiento de los ideales cristiano llevados a cabo en la sociedad actual (10 minutos)
4. Posteriormente, se realizará la lectura del cuento de Wilde. Se pedirá a los alumnos que pongan atención en la información que responda las preguntas del recuadro y,

1. *¿Por qué decide el maestro de sabiduría no hablar más acerca de Dios?*
2. *¿Por qué decide dar sus últimos conocimientos al joven ladrón?*
3. *¿Cómo titularías el cuento si quisieras reflejar el final del mismo?*

organizados en equipos de 4 integrantes, escriban en una hoja sus respectivas respuestas (15 minutos)

5. Las respuestas se leerán con el grupo en pleno y se reflexionará brevemente en torno a

ellas, para dar paso al cierre del profesor, donde se recuperarán y orientará el sentido de la lectura hacia la idea principal de la filosofía medieval cristiana: la concepción de Dios como amor (10 minutos)

Evaluación: Mediante el cuestionario del texto leído, el profesor evaluará la comprensión del mismo y, mediante el planteamiento de estas dos cuestiones: *¿Cuál es el fundamento*

⁶² Los textos y ejercicios usados en clase pueden verse en los anexos I y II respectivamente.

⁶³ El cual les habrá sido entregado unos días antes de la sesión, para que lo resuelvan en casa y pueda ser discutido en clase.

del mundo, según la cosmovisión cristiana? Y ¿Cómo se participa de él?, estimará si los alumnos comprendieron la idea central de la lección.

La valoración de las respuestas al texto se hará de acuerdo a la siguiente tabla.

El Maestro de Sabiduría		
Desempeño		
Deficiente <i>El equipo:</i>	Regular <i>El equipo:</i>	Bueno <i>El equipo:</i>
No identifica la información que responde la pregunta.		Identifica la información que responde la pregunta.
Copia simplemente lo escrito en el texto.		Expresa con sus propias palabras la respuesta a la pregunta.
Comete muchos errores ortográficos.	Comete algunos errores ortográficos.	No tiene errores ortográficos.
Comete muchos errores al usar los signos de puntuación.	Comete algunos errores al usar los signos de puntuación.	Usa correctamente los signos de puntuación.
No reflexiona ni discute en torno al título alternativo	Reflexiona y discute el título alternativo, pero no manifiesta claramente la relación entre éste y el final del cuento.	Reflexiona y discute el título alternativo y establece una relación entre éste y el final del cuento.

Bibliografía

- ❖ Wilde, Oscar. *El fantasma de Canterville y otras narraciones*. Tr. Rosa S. de Naveira. Barcelona. Editorial Juventud. 1998.
- ❖ Xirau, Joaquín. *Amor y mundo. Obras Completas I*. Madrid. Anthropos y Caja Madrid. 1998.

Sinopsis de la película *Capitalismo: una historia de amor*.

Dirigida por Michael Moore, es un reportaje de acontecimientos recientes en la Unión Americana, que tuvieron lugar un poco antes de las elecciones en que resultó vencedor Obama. Todos estos acontecimientos se vinculan entre sí por ser muestra del predominio de los intereses económicos de las grandes corporaciones en detrimento de otros fines, ya sean comunes o individuales. El fragmento que se proyecta en clase muestra la tergiversación de los principios del cristianismo que ha hecho la sociedad capitalista y su uso para legitimarse. En él también puede verse la franca oposición que existe entre los primeros y la última.

Segunda Sesión

Tema: Polémica del Dios de amor

Objetivo: Que el alumno entienda la razón principal que lleva a concebir a Dios como amor, para que alcance un conocimiento más preciso de este tema (apenas introducido en la sesión anterior), percibiendo el problema teórico al que esta concepción da respuesta.

Estrategia didáctica:

- Exposición oral
- Discusión grupal
- Trabajo en equipo

Recursos didácticos:

- ✓ Narración del Mito de Narciso

Actividades de aprendizaje

1. El profesor hará una presentación del tema, exponiendo la situación crítica y de franca animadversión que se dio durante los primeros años del cristianismo contra esta religión. Sobre todo se expondrán la contradicción que la filosofía helénica veía en predicar el amor de Dios y que llevo a llamar al cristianismo la *Isania Crusis*, la locura de la cruz (10 minutos)
2. Después se pedirá a los alumnos que, poniéndose en los zapatos del cristiano y organizados en equipos de cuatro integrantes, traten de dar una respuesta a estas críticas e intenten conciliar el concepto de amor con el de Dios (10 minutos)
3. Se recuperarán estas reflexiones y se orientarán hacia la respuesta dada por los pensadores cristianos. Se expondrá oralmente el principal razonamiento que llevan a postular el amor de Dios, reconstruyendo los pasos del mismo. Se pedirá, entonces, a los alumnos que, colocándose en el contexto cristiano, esto es, en el supuesto de que Dios existe y ha creado el mundo, se planteen las cuestiones que están en el recuadro (10 minutos)
4. El profesor expondrá la conclusión a la que llevan las cuestiones anteriores y que se puede expresar en términos similares a los siguientes (5 minutos):

1. *¿Por qué Dios creo el mundo?*
2. *Si Dios es perfecto, ¿Le hace falta algo?*
3. *Si no le falta nada, ¿necesita al mundo?*
4. *Si no necesita al mundo, ¿por qué iba a crearlo?*

Si Dios está encerrado en sí mismo, si es un pensamiento que se piensa a sí mismo, entonces no es causa del mundo, no *produce* el mundo ni el mundo es *efecto de su acción*. Si Dios es perfecto, en el sentido en que lo entendían los griegos, entonces no es creador. Para crear el mundo es necesario que Dios salga de sí, que *se entregue*, que *ame*. Pero, en tal caso, el amor ya no surge de la carencia, sino de la sobre plenitud; ya no es *eros*, sino *caridad*.

5. Para dar otra vía de acceso a la comprensión de la misma idea, se hablará del mito de Narciso y se comparará la concepción de Dios helénica con un “Narciso metafísico”, que lo único que hace es contemplarse a sí mismo (10 min.)
6. Finalmente, los alumnos realizarán el ejercicio descrito en la evaluación (5 minutos)

Evaluación: Organizados en equipos de cuatro integrantes, los alumnos redactarán la respuesta a esta pregunta: ¿Por qué es necesario que Dios ame? Y la entregarán al finalizar la sesión y se evaluará de acuerdo a los siguientes criterios.

<i>El Dios de Amor</i>		
Desempeño		
<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>
<i>El equipo:</i>	<i>El equipo:</i>	<i>El equipo:</i>
Confunde ideas principales y secundarias.		Identifica las ideas principales.
Confunde la secuencia lógica de las ideas.		Reconoce la secuencia lógica de las ideas.
Comete muchos errores ortográficos.	Comete algunos errores ortográficos.	No tiene errores ortográficos.
Comete muchos errores en el uso de los signos de puntuación.	Comete algunos errores en el uso de los signos de puntuación.	Hace un uso correcto de los signos de puntuación.

Tarea: Se pedirá a los alumnos que realicen la lectura del texto *Charitas* de Joaquín Xirau y que resuelvan el *Ejercicio 2 “Charitas”*, con el fin de calificar la comprensión del mismo. Dicho ejercicio será entregado al inicio de la siguiente sesión. Esta lectura y ejercicio tienen la función primordial de reforzar lo visto en esta clase y vincularlo con el tema de la siguiente sesión.

Bibliografía

- ❖ Xirau, Joaquín. *Amor y mundo. Obras Completas I*. Madrid. Anthropos. 1998.

Tercera Sesión

Tema: Amor al mundo en Dios

Objetivo: Que el alumno comprenda el ideal de la filosofía medieval cristiana, a saber, el *Amore Mundi in Deo*, sensibilizándolo entorno a la experiencia del otro y de sí mismo que implica este ideal, para acercarlo a la vivencia central de la cosmovisión cristiana.

Estrategia didáctica:

- Uso de textos para su análisis, interpretación y discusión
- Exposición oral
- Trabajo grupal

Recursos didácticos:

- ✓ Fragmento del poema de Ernesto Cardenal *Cántico Cósmico*.
- ✓ Verso del *Otro poema de los dones* de Borges.

Actividades de aprendizaje:

1. El profesor introducirá la clase haciendo una lectura del fragmento del poema *Cántico cósmico* de Ernesto Cardenal y una breve reflexión acerca del inicio del Evangelio de San Juan “En el principio era el Verbo” y acerca de la palabra: “¿Por qué en el principio la palabra? ¿Qué hay de especial en la palabra?”; orientará dicha reflexión hacia la conclusión siguiente (10 minutos):

Lo importante de la palabra es que significa, que señala, que posee un sentido y lo revela.

2. Para llegar a esa conclusión, se les preguntará a los alumnos si esta frase de Goethe *Wer im stille um sich schaut, lernet wie die Lieb' erbaut* está formada, para nosotros, por palabras. Después se les dará la traducción y se les preguntará si en ese caso son palabras para nosotros y por qué.

3. A continuación, se explicitará el ideal cristiano que hay en el poema mencionado (25 min.) Para ello, se dividirá el grupo en equipos de cuatro integrantes y se les pedirá que escojan uno de los papelitos que contienen los versos del poema (Véase

1. *Al cosmos él lo creó cantando. Y por eso todas las cosas cantan.*
2. *Y la tierra es Nicarani, “lo soñado”, o “la visión soñada”: lo nacido de la nada como un sueño del Padre...*
3. *Y toda cosa es palabra. Palabra de amor.*
4. *Sólo el amor revela... Y toda cosa es secreto.*
5. *Oye el susurro de las cosas...a solas se revela... Toda cosa canta.*
6. *Con palabras finitas un sentido infinito. Las cosas son palabras para quien las entienda... Palabras a un oído.*
7. *¿Oís esas ranas? ¿y sabés qué quieren decirnos?*

recuadro) y den una interpretación del que les haya tocado y la entreguen por escrito.

4. Finalmente, el profesor dará una interpretación del verso del poema *Otro poema de los dones* de Borges que dice: “Gracias por el amor que nos permite ver a los otros como los ve la divinidad”, en la cual destacará el aspecto “revelador” del amor, utilizando la analogía, que se ha ido construyendo en los pasos previos, entre el oído, la

palabra y su sentido, y el amor, el ser que se ama y su ser ideal. Asimismo explicitará la relación de esto con el ideal de vida cristiano de amar el mundo, a los otros y a sí mismo como Dios los ama.

Evaluación: Se evaluará la participación de esta sesión con la entrega de la interpretación de los versos abordados (Ejercicio 3 “Versos”) y se pedirá, de tarea, que el alumno entregue resuelto, para la siguiente clase, el ejercicio cuatro “Ciencia diurna y ciencia vespertina”. Para evaluar la comprensión de la idea principal de esta sesión, se pedirá a los alumnos, una vez completados los textos del ejercicio cuatro, busquen o elaboren un esquema en el que se manifieste el aspecto “revelador” del amor y el “encubridor” del odio.

Bibliografía:

- ❖ Cardenal, Ernesto. *Cántico Cósmico*. Madrid. Trotta. 1999.

- ❖ Scheler, Max. *Ordo Amoris*. Traducción de Xavier Zubiri. Madrid. Caparrós Editores. 1998.
- ❖ Scheler, Max. *Esencia y formas de la simpatía*. Traducción de José Gaos. Salamanca. Ediciones Sígueme. 2005.
- ❖ Xirau, Joaquín. *Amor y mundo. Obras Completas I*. Madrid. Anthropos y Caja Madrid. 1998.

Cuarta Sesión

Tema: El problema del mal I

Objetivo: Que el alumno entienda el planteamiento del problema del mal dentro de la cosmovisión cristiana, así como la respuesta que dieron a dicho problema los pensadores medievales, problematizando las ideas vistas en las clases anteriores y, de este modo, poder orientar la discusión hacia los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad, que se desarrollarán en la sesión siguiente.

Estrategia didáctica:

- ❖ Uso de textos periodísticos y literarios para su discusión.
- ❖ Trabajo grupal.
- ❖ Exposición oral.

Recursos didácticos:

- ✓ Noticia de *El Universal* sobre niña integrante de los zetas
- ✓ Frase de San Buenaventura sobre el mal
- ✓ Fragmento de *Los Hermanos Karamasov* de Dostoyevsky.
- ✓ Fragmento de Gilson *La defección de la creación*.

Actividades de aprendizaje:

1. El profesor leerá ante el pleno del grupo la noticia de *El Universal* y planteará la pregunta de si es así como ve el amor de Dios a esta niña, haciendo referencia a la conclusión alcanzada en la clase anterior; dirigirá la reflexión de esta pregunta hacia el problema del mal y se terminará esta introducción leyendo el fragmento de *Los Hermanos Karamasov* (15 minutos)
2. Después de esto, los alumnos explicarán oralmente cuál es la solución que se entrevé en la siguiente frase de San Buenaventura:

El mal es más bien la privación en la criatura de aquello que debería tener según su idea en Dios.

3. El profesor expondrá entonces el argumento de San Agustín al problema del mal.
4. Finalmente, los alumnos, organizados en equipos de cuatro integrantes, leerán el fragmento de Gilson *La defección de la creación* y harán una glosa del mismo.

Evaluación:

Mediante la glosa, se evaluará la comprensión de esta sesión. Los criterios para evaluarla serán los siguientes:

<i>La defección de la Creación</i>		
Desempeño		
<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>
No identifica la idea principal del texto ni lo expresa con sus propias palabras.	Identifica la idea principal del texto, pero no la expresa con sus propias palabras.	Identifica la idea principal del texto y la expresa con palabras propias,
Tiene muchos errores ortográficos.	Tiene algunos errores ortográficos.	No tiene errores ortográficos.
Comete muchos errores en el uso de los signos de puntuación.	Comete algunos errores en el uso de los signos de puntuación.	Hace un uso correcto de los signos de puntuación.

Bibliografía

- ❖ Gilson, Etienne. *El espíritu de la filosofía medieval*. Madrid. Ediciones Rialp. 2004.
- ❖ Dostoyevsky, Fiodor. *Obras Completas III*. Tr. Rafael Cansinos Asséns. Madrid. Aguilar. 1966.

Quinta Sesión

Tema: El problema del mal II. El hombre como colaborador de Dios.

Objetivo: Que el alumno comprenda la necesaria colaboración humana con la conservación y logro pleno de la creación divina, implicada en la concepción del hombre como imagen de Dios, para que vaya entendiendo el concepto de la corresponsabilidad y relacionando las ideas vistas con el contexto actual.

Estrategias didácticas:

- Uso de medios audiovisuales para su discusión y análisis.
- Trabajo grupal
- Exposición oral

Recursos didácticos:

- ✓ Fragmento de la película *El Pianista*.
- ✓ Texto *Banhoeffer, el cristiano* de Javier Sicilia.
- ✓ Fragmentos de Etienne Gilson *Dei sumus adjutores*.
- ✓ Proyector de DVD
- ✓ Cañón

Actividades de aprendizaje:

1. Se proyectará el fragmento de la película *El Pianista* y, una vez visto, el profesor planteará las preguntas del recuadro (15 minutos).

1. ¿Convenía ser judío en la Alemania nazi?
2. ¿Convenía ser cristiano?
2. Después de una breve discusión plenaria sobre las preguntas mencionadas, se leerá el texto de Sicilia y se volverá a la discusión que habían originado las preguntas (20 minutos)
3. Finalmente, se leerán los textos de Gilson y el profesor concluirá con la exposición de la idea del hombre como colaborador de Dios (10 minutos)
4. Los alumnos, organizados en equipos de 4 personas, elaboren un aforismo en el que se exprese la idea central de los textos de Gilson, usando la información expuesta por el profesor.

Evaluación:

Mediante la entrega del aforismo, se realizará la evaluación de esta sesión y se hará conforme a la siguiente tabla.

<i>Aforismo</i>		
Desempeño		
<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>
<i>El Equipo:</i>	<i>El Equipo:</i>	<i>El Equipo:</i>
Confunde ideas secundarias con la	Identifica la idea principal de los textos,	Identifica la idea principal de los textos y la expresa

principal y copia literalmente las expresiones del texto.	pero no la expresa con sus propias palabras.	la idea principal con sus propias palabras.
Expresa la idea principal en más de una frase y ésta es muy larga e imprecisa.		Expresa la idea principal en una frase corta y categórica.
Tiene muchos errores ortográficos.	Tiene algunos errores ortográficos.	No tiene errores ortográficos.
Comete muchos errores en el uso de los signos de puntuación.	Comete algunos errores en el uso de los signos de puntuación.	Hace un uso correcto de los signos de puntuación.

Bibliografía

- ❖ Gilson, Etienne. *El espíritu de la filosofía medieval*. Madrid. Ediciones Rialp. 2004.

Sinopsis de la película *El Pianista*.

Cuenta la historia del pianista y compositor Wladyslaw Szpilman durante la ocupación nazi en Polonia. Durante la secuencia, se observan la violencia atroz e inhumana que sufrió la población judía en Polonia bajo el dominio nazi en ese país.

El fragmento que se ve en la clase nos muestra el momento en que los soldados nazis arrojan desde un cuarto piso a un hombre discapacitado por no levantarse cuando se lo ordena el oficial a cargo.

El director Roman Polansky tomó, para la dirección de este film, algunos de los recuerdos de su estancia en el gueto de Varsovia durante su niñez.

Sexta Sesión

Tema: El principio de solidaridad

Objetivo: Que el alumno comprenda el principio de solidaridad cristiano y contraponga el concepto de corresponsabilidad, que implica dicho principio, a la concepción individualista de la responsabilidad dominante en la sociedad actual, para que, de este modo, pueda

acercarse desde una óptica distinta a la que domina en la época contemporánea a algunos de los problemas sociales del México actual.

Estrategia didáctica:

- Uso de textos para su discusión y análisis.
- Discusión plenaria
- Trabajo grupal
- Exposición oral

Recursos didácticos:

- ✓ Texto de Max Scheler sobre el principio de solidaridad
- ✓ Ejercicio de Concordar-discordar *La Responsabilidad*

Actividades de aprendizaje:

1. El profesor leerá ante el pleno del grupo el texto de Scheler *Principio de Solidaridad* y pedirá opiniones respecto al mismo: “¿Se está de acuerdo con lo que dice? ¿Es falso lo que se afirma?”(5 minutos)
2. Después de esto, se realizará el ejercicio “La responsabilidad” (15 minutos)
3. La discusión que genere el ejercicio, será orientada por el profesor hacia el reconocimiento de que, por lo menos en algunos casos, la responsabilidad no recae directamente en el ejecutor de un acto, sino en otros actores en distinto grado (15 minutos)
4. Finalmente, se pedirá a los alumnos que analicen el caso de la niña zeta desde esta perspectiva (10 minutos)

Evaluación: La entrega del análisis del caso de la niña zeta servirá para la evaluación de esta sesión y se realizará de acuerdo a los siguientes criterios.

Niña Zeta Desempeño		
Deficiente <i>El Equipo:</i>	Regular <i>El equipo:</i>	Bueno <i>El Equipo:</i>
No encuentra la relación entre el caso de la niña zeta y el tema abordado en clase.		Encuentra la relación entre el caso de la niña zeta y el tema abordado en clase.
Expresa confusamente la relación entre el tema y el caso tratado.		Expresa esta relación en términos claros.

Copia sin más las expresiones que encuentra en los textos para expresarse.		Usa sus propias palabras para expresarse.
Comete muchos errores ortográficos.	Comete algunos errores ortográficos	No comete errores ortográficos.
Comete muchos errores al usar los signos de puntuación.	Comete algunos errores al usar los signos de puntuación.	Usa correctamente los signos de puntuación.

Bibliografía:

Scheler, Max. *El resentimiento en la moral*. Traducción de José Gaos. Madrid. Caparrós Editores. 1998.

Séptima Sesión

Tema: Recapitulación de los conceptos principales

Objetivo: Que el alumno reconstruya una breve síntesis de las ideas principales de la cosmovisión cristiano-medieval, para reafirmar los conocimientos alcanzados en las sesiones anteriores.

Estrategias didácticas:

- Cuestionario de recuperación de información.
- Uso de textos para su discusión, análisis e interpretación.
- Exposición oral

Recursos didácticos:

- ✓ Ejercicio 6 *Cuestionario Final*
- ✓ Fragmento del poema de Fernando Pessoa *Poemas de Alberto Caeiros*.
- ✓ Texto *Ideas Centrales de la Cosmovisión Cristiano-medieval*.

Actividades de aprendizaje:

1. En primer lugar, se realizará el *cuestionario final*, que los alumnos llevarán a cabo sin auxiliarse de apuntes u otra fuente de información sobre el tema (10 minutos)

2. El profesor entregará una copia del texto que lleva por título *Ideas Centrales de la Cosmovisión Cristiano-medieval* y expondrá oralmente el contenido del mismo, ampliando la explicación y profundizando en el tema (15 minutos)
3. Finalmente, el profesor leerá e interpretará el poema de Pessoa, orientando dicha interpretación hacia la presencia del amor divino en todas las cosas y en la exigencia de *divinizarlas*, cuando son reveladas por la visión del amor, característica de la cosmovisión cristiana, de la cual se deriva su ideal de vida, a saber, el *Amore Mundi in Deo* (15 minutos)

Evaluación:

Como ejercicio de evaluación, el alumno hará un mapa conceptual donde se manifiesten las principales ideas del pensamiento cristiano.

Octava Sesión

Tema: Evaluación.

Objetivo: Evaluar el grado de asimilación de las ideas expuestas en la secuencia didáctica, mediante la estrategia de poner a los alumnos ante una situación concreta (en este caso las escenas de una película), donde tengan que aplicar los conceptos aprendidos.

Estrategias didácticas:

- Uso de medios audiovisuales para su discusión y análisis.

Recursos didácticos:

- ✓ Fragmento de la Película *La última mirada*.
- ✓ Reproductor de DVD.
- ✓ Cañón

Actividades de aprendizaje:

1. Se verá la última media hora de la película *La Última Mirada*
2. Se pedirá a los alumnos que hagan una analogía entre la historia vista y los temas abordados en clase, ilustrando mediante la narración por lo menos dos de los conceptos tratados.

- Los alumnos tendrán de dos a tres días para realizar este ejercicio, que llevarán a cabo en equipos de cuatro integrantes.

La evaluación general se llevará a cabo mediante los siguientes criterios.

La Última Mirada		
Desempeño		
Deficiente	Regular	Bueno
No se identifican las escenas que pueden relacionarse con las ideas vistas ni el modo como la historia completa puede relacionarse con las ideas vistas.		Se identifican las escenas que pueden relacionarse con las ideas vistas o el modo como la historia completa puede relacionarse con las ideas vistas.
No se describe la relación entre las escenas y las ideas vistas.		Se describe la relación entre las escenas y las ideas vistas.
En la descripción no se muestra que se comprende el sentido de las ideas vistas.		En la descripción se muestra que se comprende el sentido de las ideas vistas.
Se copian sin más las expresiones de los textos o las escenas.		Se utilizan las propias palabras en la descripción.
Se cometen muchos errores ortográficos.	Se cometen algunos errores ortográficos.	No se cometen errores ortográficos.
Se cometen muchos errores en el uso de los signos de puntuación.	Se cometen algunos errores en el uso de los signos de puntuación.	Hace un uso correcto de los signos de puntuación.

Sinopsis de la película *La Última Mirada*.

Es una película mexicana escrita, producida y dirigida por Patricia Arriaga Jordán. En ella se cuentan dos historias paralelas, la de Mei y la de Homero, que al final de la trama se unen para dar lugar a un encuentro humano y fraternal.

Mei es una joven de 17 años hija de una prostituta que es abandonada por ésta y dejada a cargo de sus abuelos en un prostíbulo para camioneros llamado la *Nao de China*, donde trabaja, por comida y alojamiento para ella y sus abuelos, como sirvienta.

Homero es un pintor que ha heredado de su padre una extraña ceguera, caracterizada por un exceso de sensibilidad de las células oculares a la luz. Paulatinamente, esta condición va impidiendo ver los colores fundamentales de la luz. Primero el verde, luego el azul y, finalmente, el rojo. En el momento en que se encuentra con Mei, ya sólo puede ver el rojo.

El fragmento para ver en la clase corresponde a la última media hora de la película. Homero, mediante la intervención del taxista que comúnmente lo transporta, ha contratado los servicios de una prostituta “china”. Sin embargo, al momento de presentarse en *la Nao de China*, la prostituta no aparece. Entonces la dueña de lugar exige a Mei que ella ocupe el lugar de la desaparecida, con la amenaza de echar a la calle tanto a ella como a sus abuelos. Después de algunas protestas, finalmente Mei acede y es puesta en un cuarto donde espera a su cliente. Homero entra al cuarto y le pide que se ponga una ropa interior de color rojo que él ha traído. Posteriormente, unta el cuerpo de Mei con pintura roja. Finalmente termina la escena con estas palabras:

-Ni usted es china, ni prostituta ni yo he venido aquí por sexo. Sólo he querido ver por última vez el cuerpo de una mujer hermosa.

Capítulo V

Informe de la práctica docente



Grupo 616

La práctica docente se llevó a cabo en el *Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”* de la Escuela Nacional Preparatoria, con el grupo 616, perteneciente al área cuatro del sexto año de este sistema de bachillerato. La práctica tuvo lugar del 1° al 21° de febrero de 2013 en el siguiente horario:

Miércoles	Jueves	Viernes
10:20 a 11:10	12:50 a 13:40	9:30 a 10:20

En total se emplearon ocho sesiones para exponer las planeaciones. El desarrollo de las mismas permitió en general exponerlas de acuerdo a lo planeado. Sólo en la primera sesión se presentaron un par de inconvenientes. Por una parte, se había solicitado el espacio adecuado para proyectar el fragmento de la película *Capitalismo una Historia de Amor*. Se

nos permitió usar el espacio conocido como “Videoteca”, pero el técnico encargado de la misma llegó 10 minutos tarde. Por otra parte, el reproductor de DVD tenía algunas fallas que no permitían la reproducción del mencionado fragmento. De este modo, sólo fue posible discutir el *Cuestionario 1* y ver y comentar el fragmento de la película. La lectura del texto de Wilde y la exposición del concepto del *Dios de amor* quedaron para la sesión siguiente.

Este inconveniente permitió, no obstante, centrar la sesión en el objetivo de sensibilizar al alumno entorno a la filosofía cristiano-medieval, con el fin de motivar una actitud de apertura en los muchachos, necesaria para establecer un diálogo con ella. La división en dos sesiones de la primera planeación sería conveniente. Por lo demás, todo se desarrolló sin contratiempos y, en términos generales, de acuerdo a lo planeado.

Los materiales utilizados (los textos, poemas, películas y ejercicios), en general, despertaron el interés de los jóvenes estudiantes y motivaron su participación. Sobre todo hubo aceptación especial del poema de Fernando Pessoa, que se utilizó para la recapitulación final de las ideas principales. El *Ejercicio 5*, aunque cumplió su función, resultó un tanto extenso y, discutir todas sus cuestiones, limitó el tiempo para abordar la cuestión principal (la corresponsabilidad). Creo conveniente eliminar algunos de sus puntos para orientar la discusión más directamente a la cuestión principal. El ejercicio puede funcionar mejor si se estructura del siguiente modo⁶⁴:

Ejercicio 5 La Responsabilidad

Lee los siguientes juicios y marca con un V, si los consideras verdaderos o con una F, si los consideras falsos. En el caso en que no los consideres ni verdaderos ni falsos, márcalos con una X y explica que modificación en la redacción o en las palabras usadas harías para considerarlos como verdaderos o falsos.

1. Ser responsable de un acto significa asumir las consecuencias que se derivan de él. _____
2. El individuo que realiza un acto es siempre el único responsable por él. _____
3. La mayoría de edad debería descender a los 16 años, para combatir la delincuencia juvenil. _____
4. Existe una importante responsabilidad del gobierno mexicano por el problema del narcotráfico en el país. _____

⁶⁴ En el *Anexo II Ejercicios* se puede encontrar el mencionado ejercicio tal como estaba originalmente.

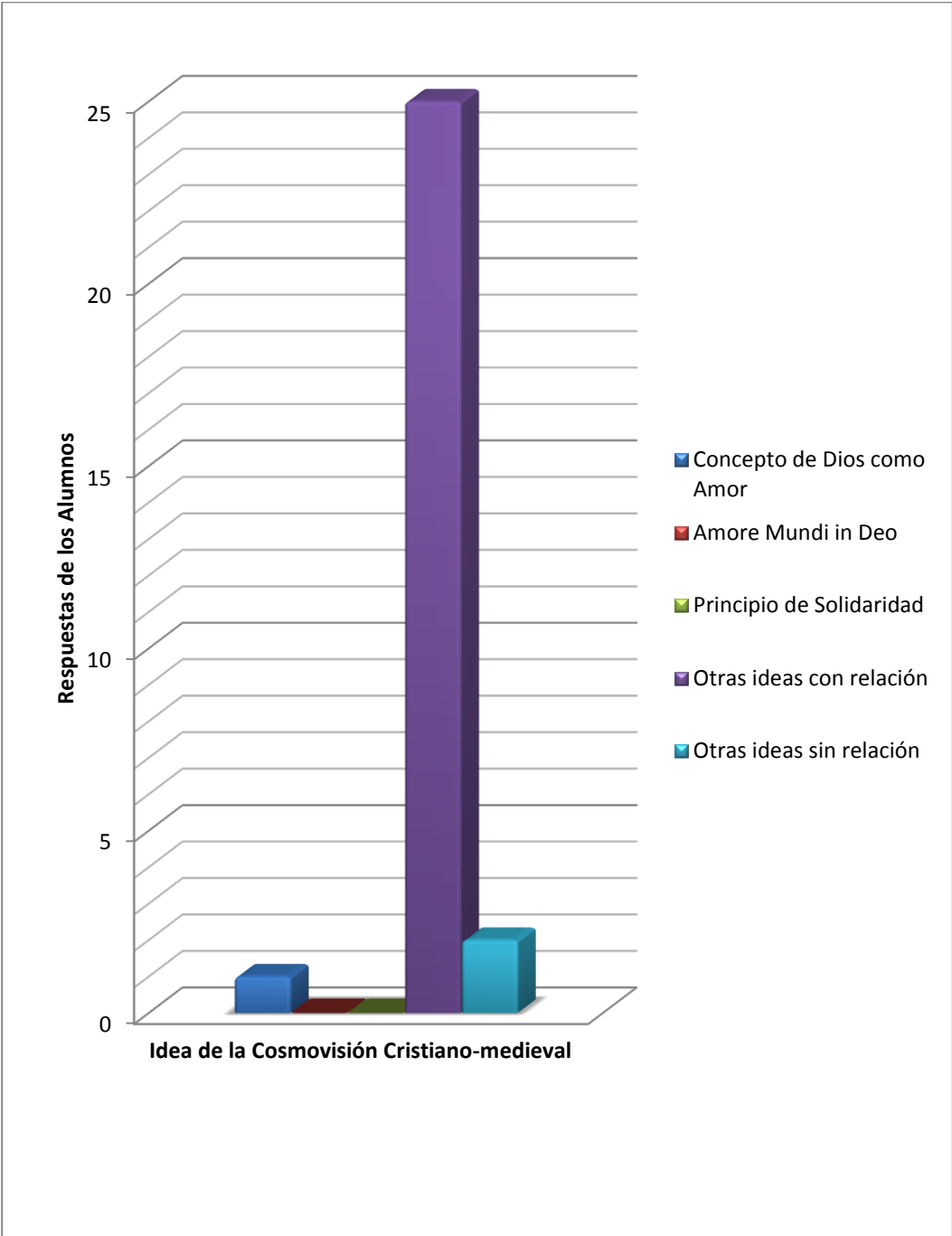
Eliminando, entonces, tres puntos de los que lo constituían originalmente, el ejercicio cumplirá mejor su función.

Respecto al objetivo principal de la secuencia didáctica, podemos decir que se cumplió en gran medida, pues la mayoría de los estudiantes pudo encontrar cuestiones de interés en una temática que a primera vista resultaba ajena a ellos. Esto es, se logró un diálogo con el pensamiento medieval.

De suma importancia resulta que en su mayoría los estudiantes hayan destacado *el Principio de Solidaridad* como uno de los elementos primordiales de la cosmovisión cristiano-medieval, porque este principio es un elemento con el cual puede cuestionarse la idea individualista de la responsabilidad que impera en la sociedad actual o, por lo menos, ver que es posible concebir de otro modo dicho concepto. Es decir, posibilita la ampliación del horizonte vital del alumno, principal objetivo formativo de esta propuesta.

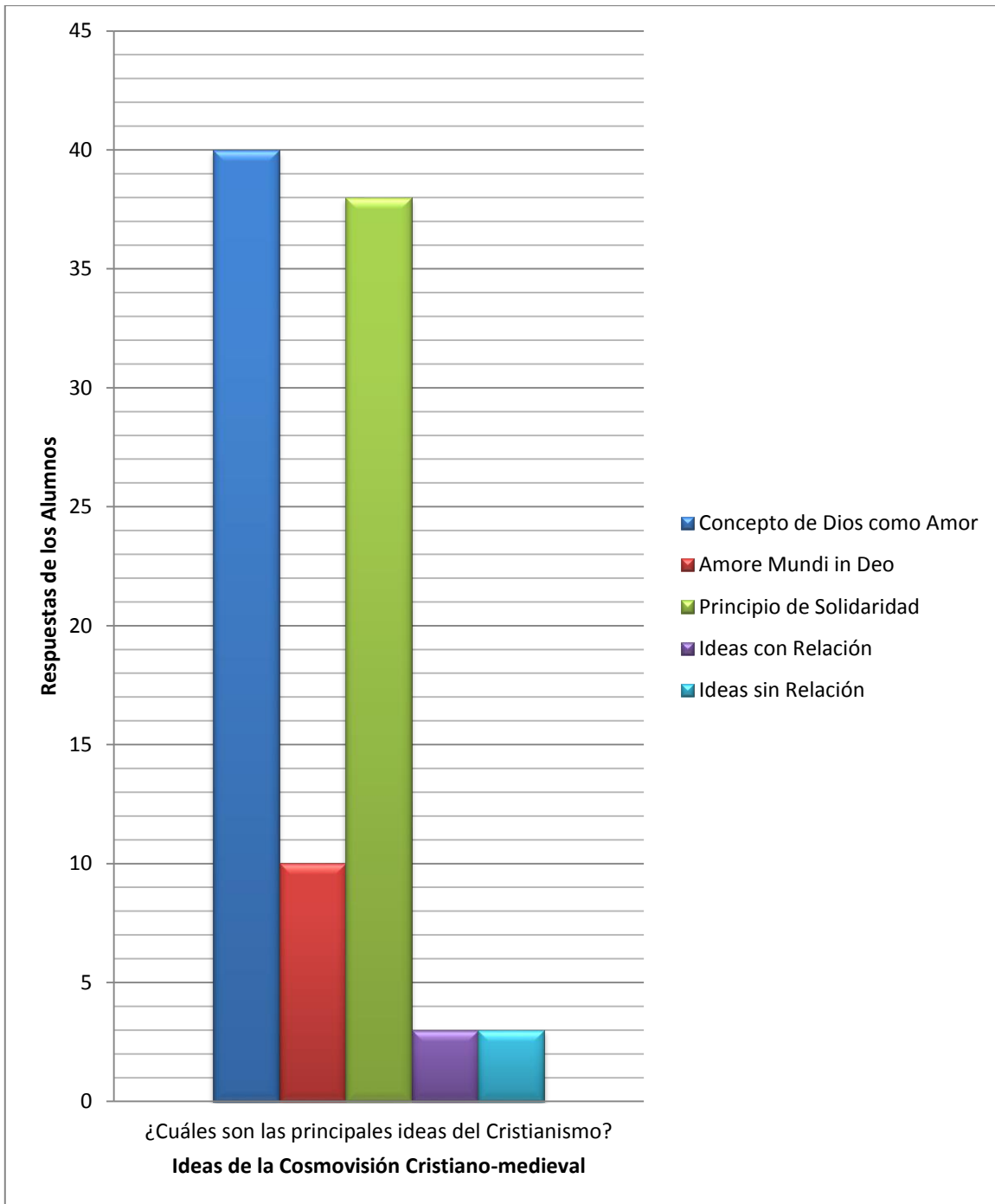
La comparación de los cuestionarios diagnóstico y final que se aplicaron a los alumnos nos permite afirmar lo anterior. Obsérvense esto en los resultados de ambos en las gráficas 1 y 2, correspondientes a la pregunta sobre las ideas centrales de la cosmovisión cristiano-medieval en los cuestionarios diagnóstico y final.

Antes de ver las gráficas, es necesario comentar que contienen, además de los tratados en la secuencia didáctica, el concepto “Ideas relacionadas” porque, sobre todo en el cuestionario diagnóstico, los alumnos expresaron algunas ideas que no están dentro de las que hemos considerado centrales dentro de la cosmovisión cristiana pero que se relacionan con ella. Ejemplo de algunas de ellas son: “La creencia en un Dios único y omnipotente”, “La creación del mundo en 7 días por Dios”, “La ganancia o pérdida de la vida eterna de acuerdo al modo de comportarse en esta vida”, “La creencia en un más allá”, etc. Un razonamiento parecido se puede aplicar al caso del otro concepto presente en las gráficas, a saber, “Ideas sin relación”, pero en él se quieren incluir las ideas expresadas por los alumnos en las cuales no encontramos relación con la cosmovisión cristiano-medieval. De este tipo hubo en realidad pocas menciones. Un ejemplo de ellas fue “Las ideas centrales del cristianismo se basan en la mitología griega”. Las gráficas son las siguientes:



Cuestionario Inicial

¿Cuáles son las Ideas centrales del Cristianismo?



Cuestionario Final

¿Cuáles son las Ideas centrales del Cristianismo?

Anexo II Ejercicios

Cuestionario 1

Responde las siguientes preguntas de acuerdo a tu opinión.

1. ¿Cuáles son las ideas centrales del pensamiento cristiano?
2. ¿El cristianismo es fundamentalmente un dogma religioso o puede decirse que hay en él ideas coherentes y racionales respecto al mundo y la vida?
3. ¿El pensamiento cristiano se ha anquilosado y ya no dice ni propone nada a los hombres contemporáneos?
4. ¿Crees que la sociedad en que vivimos sería mejor sin las ideas de origen cristiano que todavía hay en ella o, por el contrario, sería peor?
5. ¿Puede el ser humano contemporáneo seguir el ideal de vida del cristianismo?
6. ¿Aporta la concepción cristiana de la vida algo valioso al modo de vida de ser humano actual o, por el contrario, es un estorbo para vivir bien y dichosamente?

1^o Que Dios creó en 7 días las cosas del mundo.
(montañas, ríos, lagos, mares, bosques, desierto, etc...)
También que creó al hombre según a su semejanza.

2^o Depende mucho del punto de vista y de lo que cada uno piense y crea, a mi parecer, tiene las ideas y define la creación del mundo y de la vida, sin embargo aun no se sabe si es verdad, por lo menos sus ideas creo que no se contradicen, ya que hay otras teorías propuestas que intentan explicar el origen del mundo y de la vida.

3^o Si propone o más bien lo imponen los burgueses ya que el clero también es una "Forma" de Gobierno o forma parte de éste.

Resumen. Lección de las Gps 616

¿Cuáles son los ideas centrales de la conversión existencial?
Menciona por lo menos 3 y explícalas brevemente

El mundo es contingente: Puede existir o no, pero necesariamente la existencia se debe sustentar en Dios. La creación fue de la nada y la creación tiene la tendencia a desaparecer.

El mal es la ausencia del bien: El mal es algo relativo, no existe, Dios cree al ser, el mal no es un ser, es la ausencia de este.

Solidaridad: Los actos reperen en todas las personas como responsables de los actos en menor o mayor grado que hacemos para ser influidos por el entorno, es el que vivimos.

Amar al mundo como Dios lo ama. La mejor forma es imitarlo y ejerciendo amor al prójimo.

Anexo II Ejercicios

Cuestionario 1

Responde las siguientes preguntas de acuerdo a tu opinión.

1. ¿Cuáles son las ideas centrales del pensamiento cristiano?
2. ¿El cristianismo es fundamentalmente un dogma religioso o puede decirse que hay en él ideas coherentes y racionales respecto al mundo y la vida?
3. ¿El pensamiento cristiano se ha anquilosado y ya no dice ni propone nada a los hombres contemporáneos?
4. ¿Crees que la sociedad en que vivimos sería mejor sin las ideas de origen cristiano que todavía hay en ella o, por el contrario, sería peor?
5. ¿Puede el ser humano contemporáneo seguir el ideal de vida del cristianismo?
6. ¿Aporta la concepción cristiana de la vida algo valioso al modo de vida de ser humano actual o, por el contrario, es un estorbo para vivir bien y dichosamente?

1. Creer solo en Cristo en nada más.
2. Yo opino que es un dogma religioso, creencias, sin explicaciones lógicas y racionales
- 3.
4. Quizás sería mejor ya que antes se creía se respetaba, si fuera como antes sería mejor.
5. Si, si le inculca de una manera positiva lo podía seguir y aplicarlo a su vida.
6. Dependiendo del como lo reciba cada persona ya que una lo puede aplicar a su vida de una manera buena o mala

En las gráficas podemos observar que conceptos como el ideal del *Amore Mundi in Deo* o el *Principio de Solidaridad* no tienen mención alguna en el cuestionario diagnóstico y, en contraste, en el final aumenta considerablemente, sobre todo en el caso del último. Claro está que estas gráficas no pueden reflejar más que la asimilación del contenido por los alumnos que se queda en el mero nivel informativo. En el cuestionario final, sin embargo, se les pide que expliquen brevemente los conceptos que mencionan. Transcribo a continuación algunas de las explicaciones ofrecidas por los jóvenes.

Principio de Solidaridad

Todos somos corresponsables de lo que hacemos. Somos mutuamente responsables de cómo nos desarrollaremos.

García Alonso Lucero

Todos somos corresponsables de los demás, (en todos recae esto)

Cárdenas Hernández Héctor Alejandro

Éste significa que todo influye en las acciones de otros, que de cierta forma es una solidaridad entre quien nos rodea por buenas o malas acciones y todos somos corresponsables de acciones de otros.

Solís Juárez Diana

Todos somos corresponsables de los demás y por lo tanto nuestras acciones y las de los demás están relacionadas y se ven influidas mutuamente.

Aguilar Matuk Milede

Una persona no es responsable de todos sus actos, y tampoco puede ser juzgada por ellos ya que el entorno la influye. Todos somos corresponsables de los demás.

Mojica y Peña Ximena Susana

Amore Mundi in Deo

Ver al mundo como Dios lo ve.

Santos Domínguez Miriam Fernanda

Esto se refiere al amor al prójimo, al mundo como Dios lo ama.

Cornejo Martínez Betsy Pamela

El amor nos refleja al mundo tal y como es y ver al mundo como Dios lo ve.

Esparza Núñez Eric Eduardo

El amor al mundo en Dios que consiste en amar a todos y todo lo que nos rodea como Dios lo hace, sin prejuicios y de forma plena.

Solís Juárez Diana

La mejor forma es imitándolo y ofreciendo amor al prójimo.

Ramírez Loaiza Jesús

s Juárez

es son las ideas centrales de la cosmología cristiana, menciona por lo menos 3 y
aplicalas?

amor del mundo in Deo → El amor del mundo en Dios que consiste en amar
a todas y todo lo que nos rodea como Dios lo hace,
sin prejuicios y de forma plena.

principio de solidaridad → Este significa que todo influye en las acciones
de otros, que de cierta forma es una solidaridad
entre quien nos rodea por buenas o malas acciones
y todos somos corresponsables de acciones de otros.

idea de Dios como amor → Dios siempre da amor como virtud
y sin distinción, no existe carencia.
Amor propio como para todo ser vivo.

creación ex nihilo → La creación a partir de la nada.

Espana Néica Eric Eduardo 676

1- El Cálculo son las ideas centrales de la cosmovisión cristiana

- La idea de Dios como amor
- La creación ex nihilo
- El concepto de Amor Mundin Deo
- El principio de solidaridad.

2: Menciona por lo menos 3 y explícalas brevemente

1. Amor Mundin Deo: El amor nos revela al mundo tal y como es y ver al mundo como Dios lo ~~ve~~ ve.

- La idea de Dios como amor: Dios no emana amor por una carencia, sino por una aflicción hacia la humanidad, una aflicción a quienes si lo necesitan.

- Principio de Solidaridad: todos somos corresponsables de los demás.

Santos Domínguez Miriam Fernanda 4 Abril 13
616

¿Cuáles son las ideas centrales de la Cosmovisión
Cristiana? Menciona por lo menos 3 y expli-
calas brevemente

- "El fundamento del mundo no es el pasamiento es el Amor, Dios es amor porque crea todo lo bello de este mundo"
- Para "participar en ese fundamento tenemos q transmitir el amor que Dios nos da," debemos amarnos los unos a los otros.
- "Ver el mundo como Dios lo ve," de amor no alejarse del camino.

Estas formulaciones de los conceptos mencionados reflejan una aprehensión de los mismos mayor al mero nivel informativo. La expresión del concepto en las propias palabras manifiesta esto.

Con todo, esto no revela todavía una asimilación más profunda que permitiera aplicar los conceptos a una situación más concreta. Dadas las dificultades para la evaluación que expusimos al principio de la sección anterior, se nos ocurrió, como dijimos, emplear el fragmento de la película mencionada (*La Última Mirada*) y ver si era posible para los alumnos identificar alguna escena en la que se pudiera aplicar alguno de los conceptos abordados. Los resultados fueron en este caso menos favorables, aunque en general positivos, una mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar la escena y explicar la relación con el concepto adecuadamente; otros identificaron el concepto pero no explicaron la relación con la escena adecuadamente. Una minoría no pudo ni identificar una escena apropiada ni relacionarla con algún concepto. A continuación transcribo algunos de sus escritos y posteriormente doy una estadística de los resultados obtenidos. Téngase en cuenta que este ejercicio se llevó a cabo por equipos.

En los minutos vistos en el largometraje se pueden apreciar dos principios fundamentales del cristianismo.

El primero y el más notorio es el de solidaridad, la protagonista se ve obligada a realizar algo que le incomoda con el fin de ayudar a otros y así misma. Este principio relaciona la culpabilidad como a los méritos con el conjunto o la persona que nos lleva a cometer alguno de estos, es decir, todos estamos relacionados con todos por lo que uno por sí mismo no podría llegar a cometer algo bueno o algo malo si no estuviera influenciado por otros. Como vemos en la película la mujer protagonista tiene que convertirse en prostituta debido al entorno y las carencias que la rodean y con ello el principio de solidaridad tiene gran importancia en la trama...

Equipo “Tlapehues”

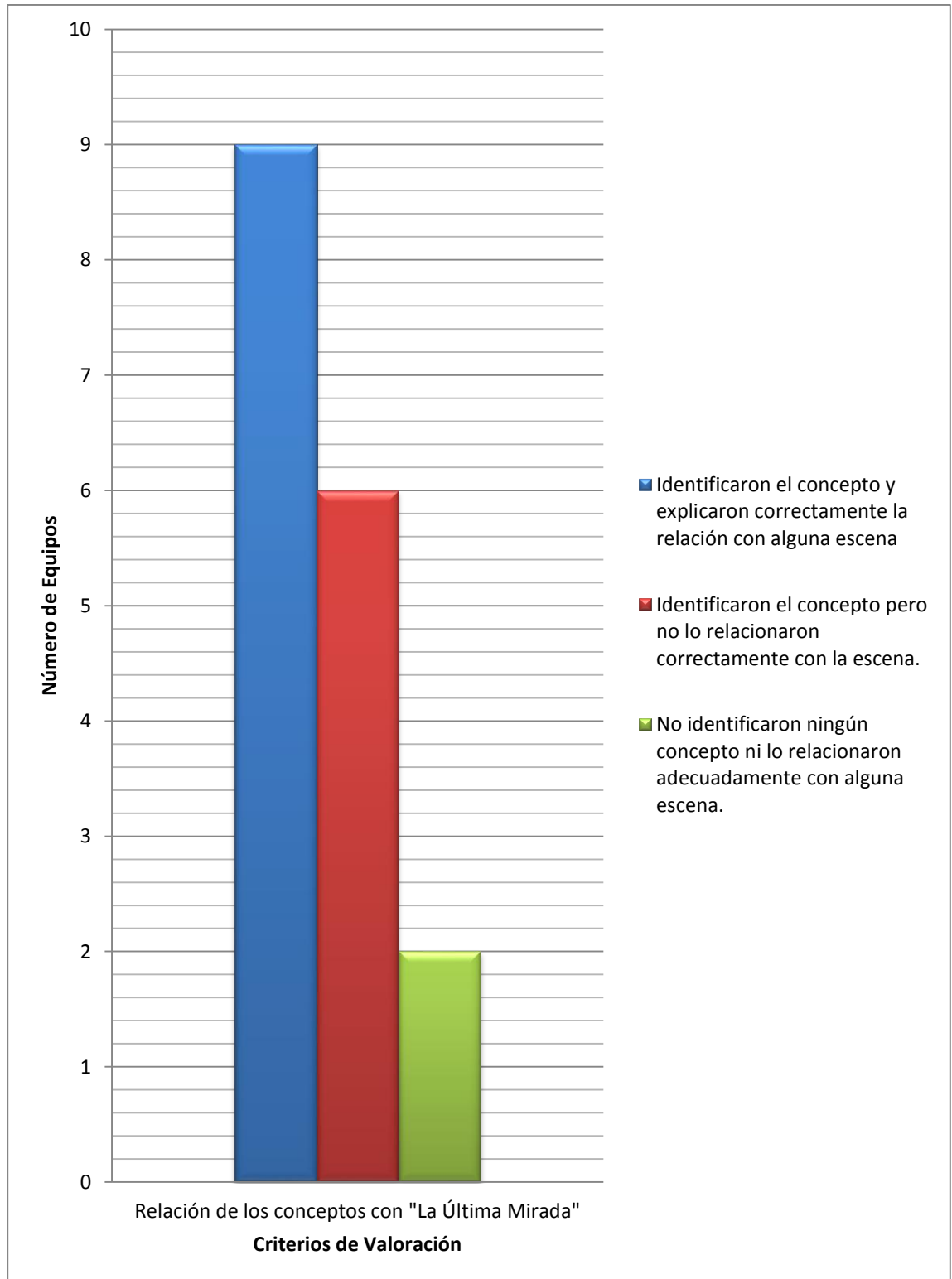
Analizando la película, de acuerdo con el principio de solidaridad, puedo ver que si en el ámbito humano este amor se traduce en el principio con el destino del otro, tanto en las culpas como en los méritos, la chava estaba ligada al señor invidente, su destino tanto de una se unía con otro.

Si la chava hubiera matado al señor, por el rechazo a tener relaciones con él, ella no hubiera tenido la culpa solamente, sino también su abuela y la padrota y todas las personas que la obligaron a hacerlo, porque no todos los actos que hacemos son culpa de una persona, todo viene relacionado, entrelazado entre las personas que hacen, ven y cometen el acto..

Equipo: “La Rosita”

En esta película se retoma el principio de solidaridad ya que se empezó a notar desde el momento cuando la joven que se hizo pasar por china para prostituirse, aunque ella fue obligada por la dueña del lugar y por su abuela a venderse, y la joven lo hace sólo porque su abuelita se lo pide ya que si no las correrían del lugar donde vivían y aunque ella no quería lo hizo por “solidaridad hacia su abuela”.

Equipo: “Las Duelistas”



Respuestas a "La Última Mirada"

Nombre: Las Hapeves
Fecha:

Mat:

Día: 06
Mes: Marzo
Año: 2013

La Última Mirada

En los minutos vistos del largometraje se pueden apreciar dos principios fundamentales del Cristianismo.

El primero y el más notorio es el de Solidaridad, la protagonista se ve obligada a realizar algo que le incomoda con el fin de ayudar a otros y así misma. Este principio relaciona la culpabilidad con los méritos con el conjunto o la persona que nos llevan a cometer alguno de estos, es decir, todos estamos relacionados con todos por lo que uno por sí mismo no podría llegar a cometer algo bueno o algo malo sino estuviera influenciado por otros. Como vemos en la película la mujer protagonista tiene que convertirse en prostituta debido al entorno y las carencias que la rodean y con ello el principio de Solidaridad tiene gran importancia en la trama.

El segundo principio y que es el más importante del Cristianismo es el Amor, aunque se debe basar en el amor a Dios en el film no notamos que se hable de él. Pero como ellos mismos dicen el Amor es una caridad y debemos amar al prójimo como Dios nos amaría, sin duda encontramos que el Amor se demuestra de distintas formas. El señor que sólo logra percibir el color rojo su deseo es volver a mirar a una mujer bella y con ello volver a sentir un acto de placer y la chara al sentir que no tuvo que cometer algo que le molestara o la hiciera sentir menos se dio cuenta que al hacer feliz a otro, ella logra verlo también, logrando que uno carezca del otro y así encontrar el sentimiento de Amor.

Concluyendo en que si tenemos en quien tener fe o a alguien quien amar logramos conseguir una estabilidad espiritual

Nombre:

López Martínez Tatiana "La Rosita"

Tema:

Mat:

616

Ala:

Ala:

La última mirada

Analizando la película, de acuerdo al principio de solidaridad, puedo ver que si en el ámbito humano, este amor se traduce en el principio con el destino del otro, tanto en las culpas como en los meritos, la chava estaba ligada al señor inadvertente, su destino tanto de uno se unia con otro.

Si la chava hubiera matado al señor, por el rechazo a tener relaciones con él, ella no hubiera tenido la culpa, solamente, sino también su abuela y la padrina y todas las personas que la obligaron a hacerlo, porque no todos los actos que hacemos son culpa de una persona, todo viene relacionado, entrelazado entre las personas que hacen, ven y cometen el acto. Un asesinato no sería responsable de las personas que ayudaron a realizar lo que la chava no quería, por que todos somos responsables de todos.

También cuando ella se da cuenta de que el señor no era como todos los demás viene relacionado a el amor con Dios aunque se supone que todos deberíamos de seguir la concepción de que Dios es amor, amando e imitando su amor, el no sería responsable de lo que el hombre realizara con la mujer, ya que Dios no es responsable de el mal porque el no lo creo.

Ella al final al darse cuenta de que el señor no era como todos, decidió irse con el, porque amamos lo que necesitamos, la que nos hace falta y ella le hacia falta esa el cariño de una persona, su honestidad, algo contrarió al medio ambiente donde ella vivia.

"LOS DOBLISTAS"

LA ÚLTIMA MIRADA

En esta película se retoma el principio de solidaridad ya que se empezó a notar desde el momento cuando la joven que se hizo pasar por china para prostituirse, aunque ella fue obligada por la dueña del lugar y por su abuela a venderse, y la joven lo hace solo por que su abuelita se lo pide ya que si no las arrian del lugar donde vivían y aunque ella no quería lo hizo por "solidaridad hacia su abuela". En esta parte es donde se retoma este principio por el simple hecho de que la jovencita le tiene un amor muy grande a su familia, y siente que si no lo haría es fallaria y por su culpa no tendrían techo donde vivir.

Otra escena o parte de la película donde relacionamos este principio fue cuando el señor invidente termina de pintar de rojo todo el cuerpo de la joven le dice que se coloque enfrente de la ventana la comienza a observar con ayuda de la luz de la y esta joven al ver que solo caminaba el señor a su alrededor de ella mirandola muy detenidamente, la jovencita decidió ponerle una mano en su pecho pero el señor le dice que no es lo que quería, el solo busca admirar por última vez el cuerpo de una mujer y ella se sorprende y cuando el señor ya va caminando sobre las vías del tren con su perro se asoma por la ventana lo ve y decide irse por que encontró un amor que quizás sintió de agradecer, aparte de que ella tenía mucha falta

¿Qué razones pueden explicar este resultado, ciertamente menos favorable que los de los ejercicios anteriores? En primer lugar, la naturaleza misma del ejercicio, que tiene un grado de dificultad mayor a los anteriores y exige del alumno capacidades cognitivas más complejas para resolverlo. Otra razón es que este tipo de ejercicio no se les aplica comúnmente y están acostumbrados a una evaluación de otro estilo, tradicional normalmente. De nuestra parte, podemos atribuir este resultado a la cantidad insuficiente de ejercicios de recuperación de información que debieran haber realizado los jóvenes antes del ejercicio mencionado. Hemos agregado algunos de ellos a las planeaciones originales. Los ejercicios de evaluación de las sesiones cuarta, quinta y séptima no aparecían originalmente y los hemos añadido con este propósito. No obstante, la resolución a esta dificultad pensamos que puede subsanarse aplicando las tareas de evaluación que describimos en la introducción del apartado correspondiente a la secuencia didáctica. Como hemos dicho ahí también, aplicarlas en esta práctica implicaba disponer de muchas más sesiones de las que amablemente el profesor titular nos había cedido.

Con todo, si tomamos en cuenta que nueve equipos, conformados cada uno por cuatro integrantes, lograron realizar satisfactoriamente la tarea y sólo de dos puede calificarse su desempeño como deficiente, el resultado no me parece negativo.

Por otra parte, se aplicó también a la clase un cuestionario de desempeño docente, no elaborado por mí, sino por el consejo de la *Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, que me hizo llegar la Doctora María del Carmen Calderón Nava y que es el siguiente:

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? <i>Si no preguntaste, no contestes esta pregunta.</i>			
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:

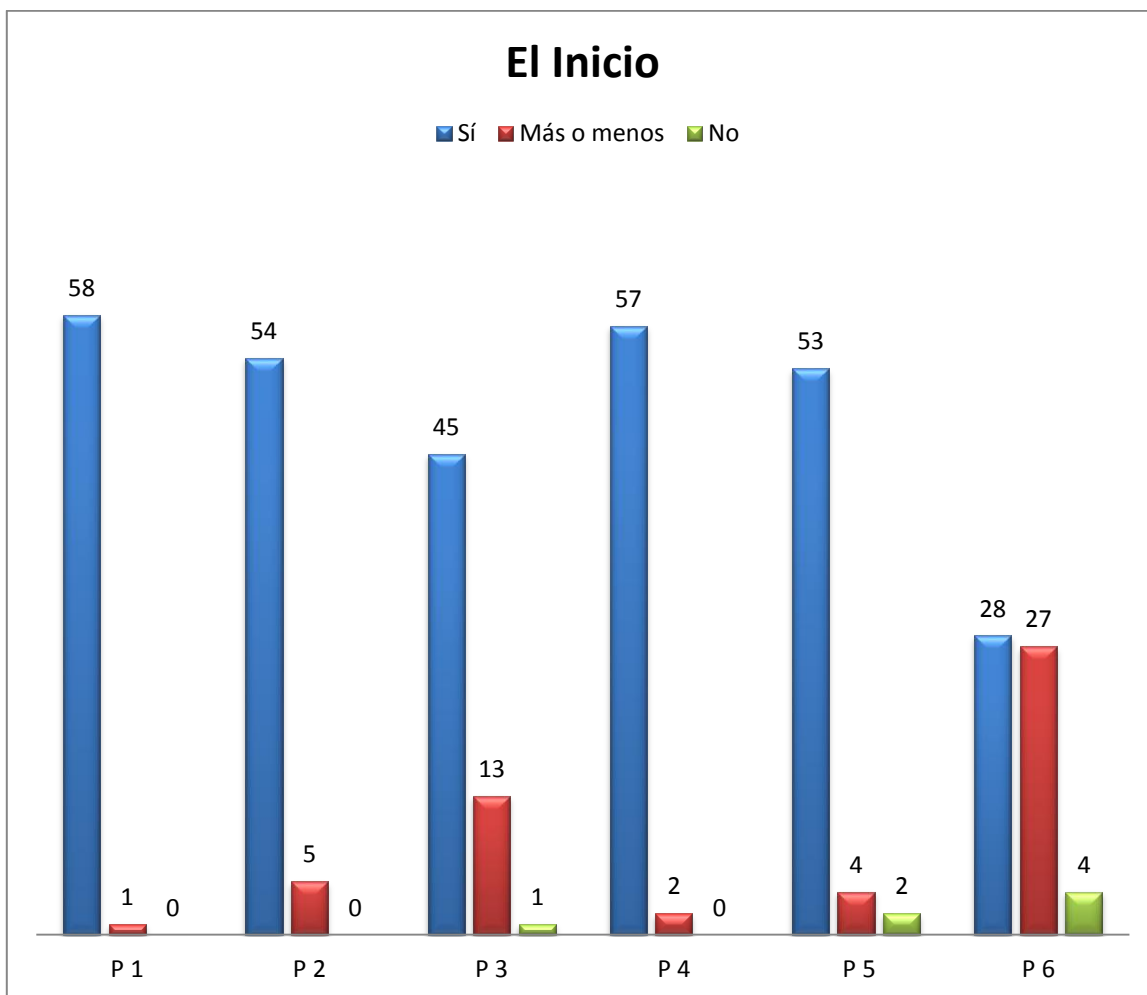
22. Menciona al menos dos conceptos que para ti fueron los más importantes:

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?

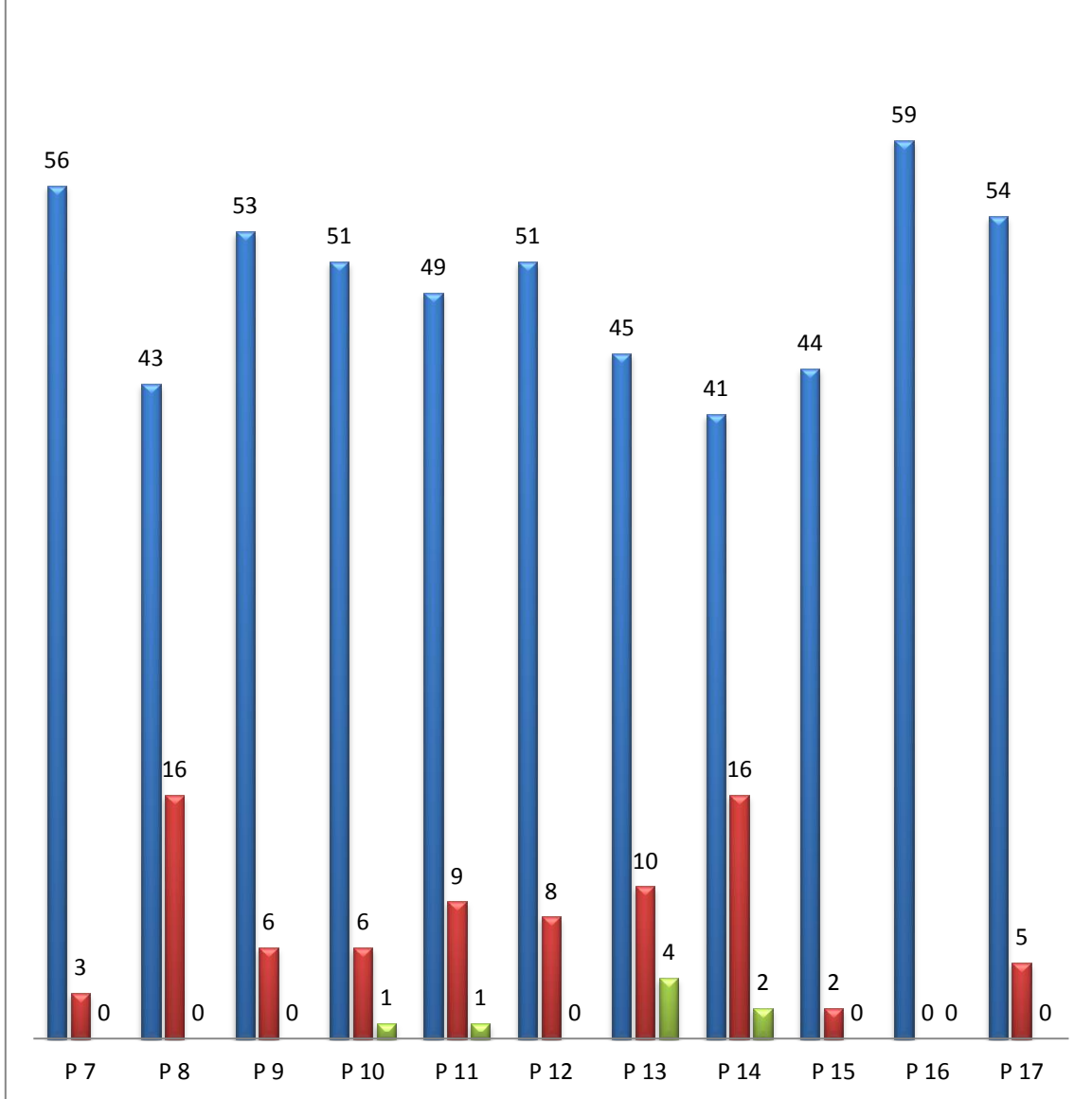
Muestro las estadísticas arrojadas por este cuestionario en tres partes, correspondientes a las categorías temporales que introduce el cuestionario. Esto es “El inicio” (Preguntas de la 1 a la 6), “Durante el desarrollo de la clase” (Preguntas de la 7 a la 17) y “Al final” (Preguntas de la 18 a la 21), para su más fácil lectura. El título del gráfico lleva entre paréntesis la palabra “Alumnos” porque existe otro cuestionario que resolvió el profesor titular del grupo, el cual presentaremos más adelante. El eje horizontal corresponde al número de pregunta; el vertical, al número de respuestas. Los resultados son los siguientes:



Cuestionario de Desempeño Docente (Alumnos)

Durante el Desarrollo de la Clase

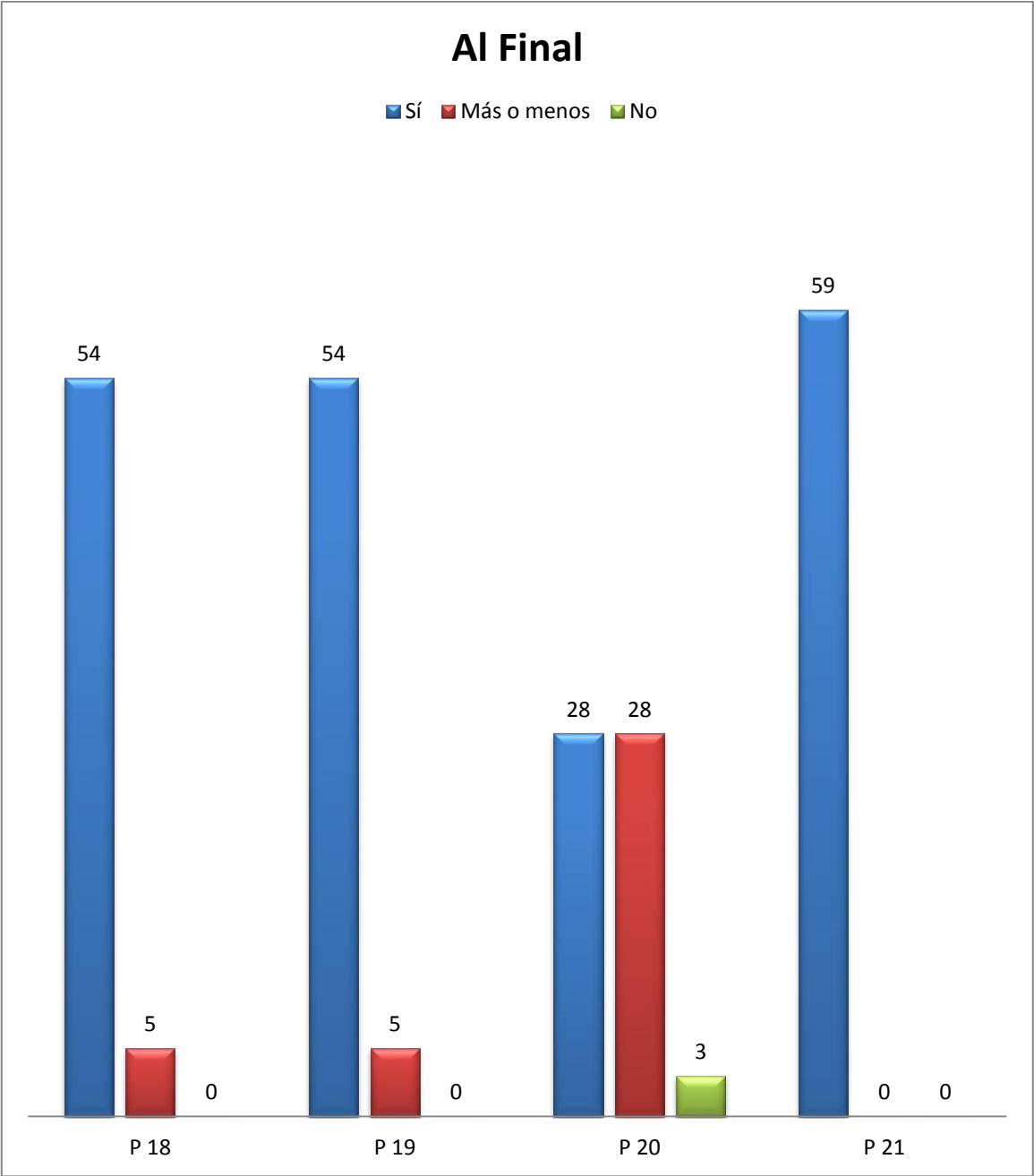
■ Sí ■ Más o menos ■ No



Cuestionario de Desempeño Docente (Alumnos)

Al Final

■ Sí ■ Más o menos ■ No

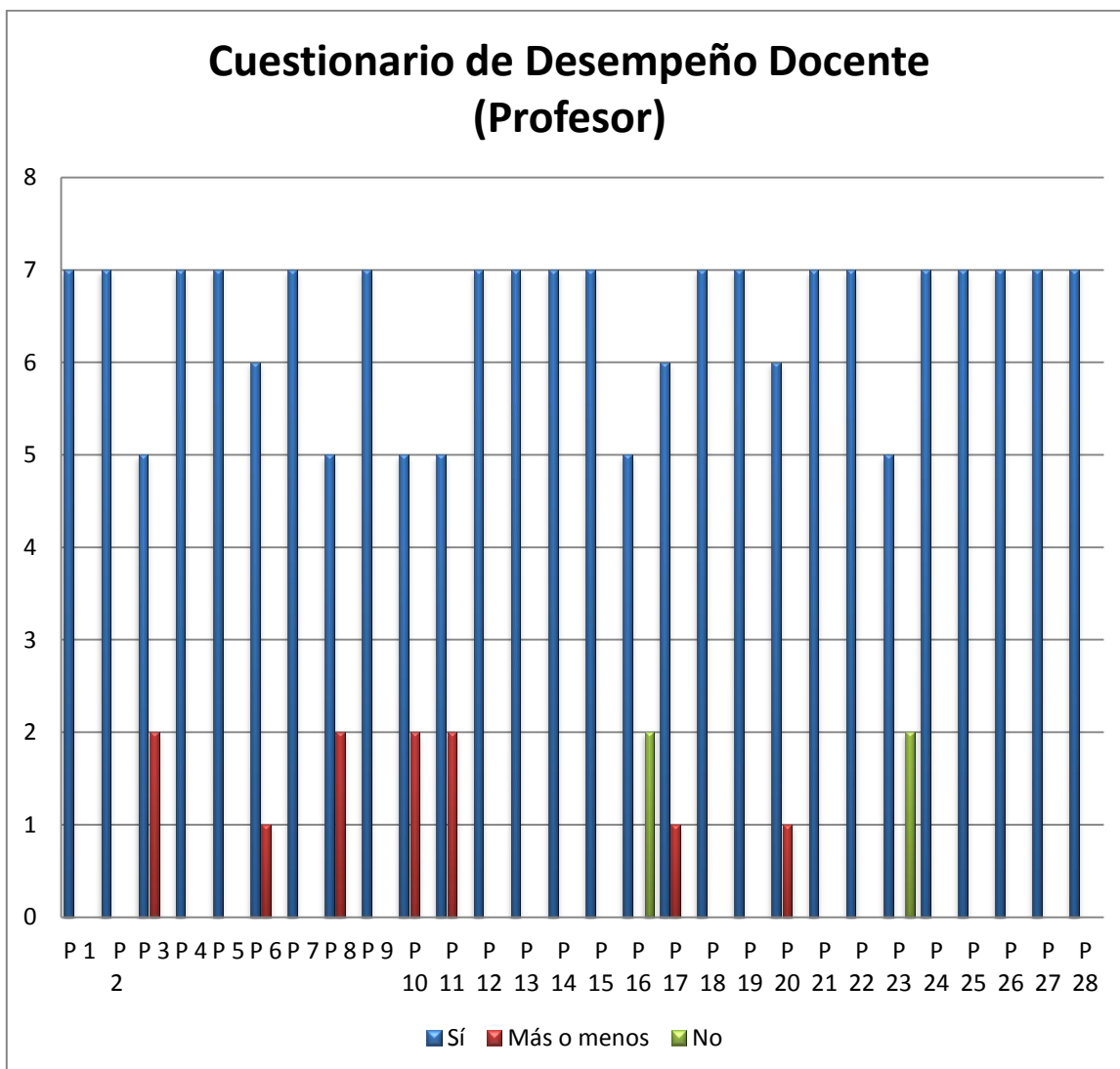


Cuestionario de Desempeño Docente (Alumnos)

El cuestionario de desempeño docente que resolvió el profesor titular es el siguiente:

Opinión del Profesor Experto			
Fecha: _____ Número de sesión: _____			
Profesor practicante: _____			
Tema: _____			
Profesor experto: _____			
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 el 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?			

El profesor Reymundo Salas Morales, titular del grupo 616, que amablemente me permitió realizar mi práctica docente, estuvo presente en siete de las ocho sesiones. A continuación presento la estadística de las respuestas al cuestionario, correspondientes a esas siete sesiones:



Estos resultados, y los mostrados en las gráficas anteriores, dejan ver en general resultados positivos. El aspecto más negativo que reflejan es el correspondiente a la disciplina, que alcanzó rangos iguales entre la opción “Sí” y “Más o menos” (Pregunta 20 del cuestionario para alumnos). Ciertamente, me extraña un poco dicho resultado, pues en todo el transcurso de la secuencia didáctica no percibí ninguna situación en la que hubiera sido necesario tomar medidas disciplinarias. Por el contrario, el grupo se comportó respetuosamente. Tal vez estén acostumbrados a una disciplina más estricta y eso explique su apreciación. De cualquier modo, tomaré en cuenta esta observación.

En el aspecto positivo, quizá vale la pena destacar las estadísticas de las preguntas 1 y 19 del cuestionario dirigido a los alumnos (*¿El profesor te motivó al inicio de la clase?* y *¿La exposición fue interesante?*, respectivamente), cuyos resultados para la opción “Sí” fueron muy altos. Una de las intenciones fundamentales de lo que este trabajo propone es tender puentes entre las inquietudes y expectativas de los jóvenes estudiantes y los grandes temas del pensar humano. Me parece que lo que muestran estos resultados es que en algún grado se alcanzó esta intención.

Capítulo VI

Secuencia didáctica para el tema “Problemas de los universales”

Introducción

La siguiente secuencia didáctica presenta uno de los temas de la unidad III del programa vigente de la asignatura *Historia de las doctrinas filosóficas*, a saber, el problema de los universales en San Agustín de Hipona, Santo Tomás de Aquino y Guillermo de Ockham. En ella he intentado reconstruir la vivencia intencional que da lugar a tal problema, siguiendo los lineamientos que he descrito en capítulos anteriores. La vivencia que subyace al mencionado problema es de carácter inteligible. Por eso, el planteamiento del mismo constituye la parte medular de la reconstrucción de la vivencia y es lo que he intentado en la primera sesión. En las siguientes sesiones he tratado de dirigir la atención del joven estudiante hacia las razones que han llevado a cada una de las posturas que en torno a los universales se adoptan.

Secuencia Didáctica

Contexto institucional y objetivo general

Institución: Escuela Nacional Preparatoria

Ubicación: Sexto año

Asignatura: Historia de las doctrinas filosóficas

Unidad: III

Tema: Filosofía medieval

Objetivo general: Caracterizar las posturas que defendieron algunos filósofos medievales en torno al problema de los universales.

Primera Sesión

Tema: El problema de los universales

Objetivo: Plantear el problema de los universales.

Estrategia didáctica:

- Discusión grupal

- Exposición oral
- Trabajo grupal
- Uso de textos para actividad de recuperación.

Recursos didácticos:

- ✓ Preguntas para discusión.
- ✓ Fragmento de texto *El problema de los universales* de Bertrand Russell.

Actividades de aprendizaje:

1. El profesor hace una breve introducción de la filosofía medieval, con la intención de motivar el interés del alumno hacia el pensamiento de la Edad Media. Para ello, la introducción gira en torno a la frase de Borges “En la Edad Media *todo* se ha pensado”, buscando con esto crear una atmósfera favorable para presentar el problema de los universales (5 minutos)
2. Se organiza el grupo en equipos de 5 o 6 integrantes y se les reparten las preguntas del recuadro (una por equipo, no importando que toque la misma pregunta a más de un equipo) y se les pide que mediten y discutan la posible respuesta a la misma (10 minutos)

1. ¿Puede existir una entidad en varios lugares a la vez?
 2. ¿Si existen las cosas bellas, entonces existe la belleza?
 3. ¿Si no existen los actos justos, entonces no existe la justicia?
 4. ¿Podemos conocer lo que no existe?
3. Se pide a los equipos que expongan la discusión que establecieron en torno a la pregunta y la respuesta que le dieron.
4. Después de cada intervención, el profesor participa para hacer patente lo problemático de conceptualizar el estatuto ontológico de los universales. En relación con la primera pregunta hace esto, planteando la posibilidad de que las cualidades puedan ser un caso que permita la respuesta afirmativa a esta pregunta y planteando a su vez la cuestión de qué clase de existencia tendrían las cualidades a diferencia de las cosas. Con respecto a la segunda y tercera, planteando la cuestión de la diferencia entre la cualidad y el objeto que la posee, así como la dependencia o independencia de aquéllas respecto a éstos. En relación con la cuarta, planteando la

posibilidad de que el saber humano no se limite a los objetos singulares y concretos (15 minutos)

5. Finalmente se pide a los alumnos que lean el fragmento del texto de Russell y que con lo leído y lo expuesto en clase contesten la pregunta “¿en qué consiste el problema de los universales?”

Evaluación: La comprensión de esta cuestión se evaluará mediante la respuesta a la última pregunta que cada equipo entregará por escrito.

Bibliografía

José Antonio Robledo. *El problema de los universales. El realismo y sus críticos*. México. UNAM. 1980.

Segunda Sesión

Tema: El problema de los universales

Objetivo: Caracterizar la postura realista extrema en torno a los universales de San Agustín de Hipona.

Estrategia didáctica:

- Exposición oral
- Trabajo grupal
- Uso de textos para su discusión y análisis

Recursos didácticos:

- ✓ Fragmento de San Agustín citado por Copleston.
- ✓ Texto de Copleston.
- ✓ Texto de Ortega y Gasset
- ✓ Texto de Russell.

Actividades de aprendizaje:

1. El equipo, designado previamente para realizar una investigación documental en torno a la postura de San Agustín respecto a los universales, expone sus resultados (15 minutos)
2. Se lee ante el pleno del grupo el texto de San Agustín incluido en el anexo III bajo el título de *La postura del realismo extremo*. El profesor orienta la atención del grupo hacia los porqués de esta postura (3 minutos)

3. Se organiza el grupo en equipos de cuatro o cinco personas y se les reparten los textos de Copleston, Ortega y Russell uno por equipo, no importando que a más de uno le toque el mismo texto (3 minutos)
4. Se les pide, entonces, que lean el texto correspondiente, hagan una glosa del mismo y la expongan oralmente ante el grupo. El profesor interviene para orientar la atención del grupo hacia las razones expresadas en los textos que llevan a postular la independencia de los universales en relación con las cosas (15 minutos)
5. Finalmente se pide a los alumnos que redacten un pequeño párrafo en el que expresen las razones para postular la existencia de los universales antes y fuera de las cosas (5 minutos)

Evaluación: Se evalúa la comprensión del tema mediante el párrafo descrito en el punto anterior.

Tercera Sesión

Tema: El problema de los universales

Objetivo: Caracterizar la postura realista moderada en torno a los universales de Santo Tomás de Aquino.

Estrategia didáctica:

- Exposición oral
- Trabajo grupal
- Uso de textos para su discusión y análisis

Recursos didácticos:

- ✓ Texto de Mauricio Beuchot
- ✓ Texto de Edith Stein

Actividades de aprendizaje:

1. Se designa, desde una sesión previa, un equipo de ocho alumnos para investigar los conceptos de *intuición*, *deducción*, *inducción* y *reducción eidética*.
2. El profesor lee ante el grupo el texto de Beuchot (incluido en el Anexo III, bajo el título *La postura del realismo moderado*) y destaca las dificultades interpretativas del texto (3 minutos)

3. Divide al grupo en ocho equipos y se integran a cada uno de ellos los ocho jóvenes que realizaron la investigación (5 minutos)
4. Estos jóvenes exponen a sus compañeros de equipo respectivamente los resultados de su exposición (10 minutos)
5. El profesor pide a otros miembros del equipo, distinto del que realizó la investigación, que expongan oralmente los conceptos mencionados y aclara los puntos oscuros que pudieran presentarse (10 minutos)
6. Se lee ante el pleno del grupo el texto de Edith Stein (incluido en el Anexo III, bajo el título de *La postura del realismo moderado*) y el profesor dirige la atención hacia la fórmula *into-legere*, que expresa sucintamente la postura de Santo Tomás en torno a los universales y razones expuestas anteriormente.

Cuarta Sesión

Tema: El problema de los universales

Objetivo: Caracterizar la postura nominalista en torno a los universales de Guillermo de Ockham.

Estrategia didáctica:

- Exposición oral
- Uso de textos para su análisis y comprensión
- Trabajo grupal

Recursos didácticos:

- ✓ Texto de Ockham

Actividades de aprendizaje:

1. Un equipo de alumnos, conformado por tres estudiantes y designado para esta tarea previamente, expone la investigación que realizó en torno a la postura de Ockham frente al grupo en pleno (15 minutos)
2. El grupo en pleno realiza la lectura del texto Ockham, contenido en el Anexo III bajo el título de *La postura nominalista* (5 minutos)
3. Se divide el grupo en equipos de cuatro o cinco integrantes y se les pide que la respuesta que Ockham da en el texto y respondan a la pregunta “¿Dónde y cómo existen los universales, según Ockham?” (10 minutos)

4. Cada equipo expone oralmente la respuesta que encontraron a la pregunta y el profesor aclara y recapitula los puntos centrales de la postura nominalista.

Evaluación: La comprensión del tema se evalúa mediante la respuesta a la pregunta mencionada, que los equipos deben entregar por escrito.

Quinta Sesión

Tema: Evaluación.

Objetivo: Ponderar el grado de asimilación de los temas abordados por parte del alumno.

Recursos didácticos:

- Mapa mental

Actividades para evaluación:

1. Se divide el grupo en equipos de tres integrantes.
2. Cada equipo debe elaborar un mapa mental acerca de los temas tratados.
3. Cada equipo debe exponer oralmente los temas abordados. El único apoyo para realizar la exposición será el mapa mental mencionado.

La evaluación de esta actividad de se hara de acuerdo con la siguiente tabla:

<i>Desempeño</i>		
<i>Deficiente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Muy bueno</i>
El equipo no identifica ni expresa los rasgos constituyentes del problema de los universales.	El equipo identifica los rasgos constituyentes del problema de los universales, pero no los expresa claramente.	El equipo identifica y expresa con claridad el problema de los universales.
El equipo no expone las características de cada una de las posturas en torno a los universales ni las relaciona con el autor que la sostiene.	El equipo expone las características de cada una de las posturas en torno a los universales, pero no las relaciona con el autor que la sostiene.	El equipo expone las características de cada una de las posturas en torno a los universales y las relaciona con el autor que la sostiene.

El equipo no expone las razones que llevan a sostener cada una de las posturas en torno a los universales.		El equipo expone las razones que llevan a sostener cada una de las posturas en torno a los universales.
El equipo no usa el mapa mental para su exposición e introduce otros elementos de apoyo.	El equipo usa el mapa mental para su exposición e introduce otros elementos de apoyo.	El equipo usa exclusivamente el mapa mental como apoyo para su exposición.

Anexos

Anexo I:

Lecturas

ζακυυμ ζομ Λιεβε

Διε ειγεντλιχηε Η)λλε, δασ ιστ δερ Νιχητβεσιτζ δε ρ Λιεβε. Υνδ διεσεμ ζακυυμ δερ Λιεβε ζυ βεωεγτ σ ιχη δερ δασ Ιχη ιμμερ ενγερ υνδ ενγερ ειγκρεισεν δε, δασ Ωερτβεωυ®τσειν ιμμερ στ™ρκερ υνδ στ™ρκερ αυφ δεν βλο®εν Πυνκτ δεσ Ιχη εινοπαννεנד ε Στολζ εντγεγεν.⁶⁵

⁶⁵ La transcripción del texto y su traducción pueden verse al final de este apartado.

El Maestro de Sabiduría

Desde su infancia se le había inculcado el perfecto conocimiento de Dios, y aun mientras no fue sino un chiquillo, varios santos, así como ciertas mujeres de vida santa que habitaban en la ciudad libre donde él nació, se habían asombrado por la grave prudencia y sabiduría de sus respuestas.

Y cuando sus padres le entregaron la túnica y el anillo de la virilidad, los beso y, abandonándolos, recorrió el mundo porque quería hablar de Dios a toda la tierra. Porque he aquí que por aquel tiempo había muchos en el mundo que no conocían a Dios o bien tenían de Él un conocimiento incompleto o adoraban a los falsos dioses que habitaban los bosques sin preocuparse de sus adoradores.

Y poniéndose cara al sol, emprendió el viaje, caminando sin sandalias, como había visto caminar a los santos, llevando colgadas de su cinturón una bolsa de cuero y una botella de arcilla cocida llena de agua.

Y mientras andaba a lo largo del camino lo embargaba ese gozo que nace del perfecto conocimiento de Dios y le cantaba alabanzas sin cesar. Y al cabo de algún tiempo llegó a un país extraño en el que había muchas ciudades.

Y atravesó once ciudades. Y algunas de ellas se hallaban en los valles, y otras en las orillas de los grandes ríos, y otras en lo alto de las colinas. Y en cada ciudad encontró un discípulo que lo amó y lo siguió, y de cada ciudad lo siguió también una gran multitud, y el conocimiento de Dios se extendió por toda la tierra, y muchos de sus gobernantes se convirtieron y los sacerdotes de los templos en que había ídolos vieron como se perdía la mitad de sus ganancias y que cuando

al mediodía golpeaban sus tambores nadie o muy pocos acudían con pavos reales y con ofrendas de carne, como había sido costumbre en aquella tierra antes de su llegada.

Sin embargo, cuanta más gente lo seguía y mayor era el número de sus discípulos, más aumentaba su aflicción. E ignoraba por qué era tan grande su pesar, ya que, en verdad, hablaba siempre de Dios y de la plenitud del perfecto conocimiento de Dios, que Dios mismo le había dado.

Y una noche, al salir de la undécima ciudad, que era una de Armenia, seguido de sus discípulos y una gran multitud, subió a una montaña y sus discípulos lo rodearon y la multitud se arrodilló en el valle.

Y he aquí que hundió la cabeza en sus manos y lloró y dijo a su alma:

-¿Por qué estoy tan afligido y siento tanto temor, y por qué cada uno de mis discípulos es como un enemigo que camina a plena luz?

Y su alma le contestó diciendo:

-Dios te ha llenado del perfecto conocimiento de Él mismo y tú has dado este conocimiento a los demás. Has dividido la perla de gran valor, y la túnica sin costuras la has cortado por en medio. El que difunde la sabiduría se roba a sí mismo. Es como el que da el tesoro a un ladrón. ¿No es Dios más sabio que tú? ¿Quién eres tú para revelar el secreto que Dios te ha confiado? En tiempos fui rica, y me has empobrecido. En tiempos vi a Dios, y ahora lo has ocultado a mi vista.

Y volvió a llorar, porque sabía que su alma le decía la verdad, y que había entregado a los demás el perfecto conocimiento de Dios, y que ahora él era como aquel que se agarra a una saliente, y que su fe lo iba abandonando en relación al número de los que crecían en él.

Y se dijo:

“No volveré a hablar de Dios. El que difunde la sabiduría se roba a sí mismo”

Y unas horas más tarde, sus discípulos se le acercaron e, inclinándose hasta el suelo:

-Maestro, háblanos de Dios, porque tú posees el perfecto conocimiento de Dios, y ningún otro hombre excepto tú lo posee.

Y él les contestó diciendo:

-Os hablaré de todas las otras cosas que están en el cielo y en la tierra, pero no os hablaré de Dios. Ni ahora ni en ningún momento os hablaré de Dios.

Y ellos fueron presa de la ira y le dijeron:

-Nos has conducido al desierto para que te oyéramos. ¿Vas a despedirnos hambrientos, así como a la gran muchedumbre que te ha seguido?

Y él les contestó diciendo:

-No os volveré a hablar de Dios.

Y la muchedumbre murmuró contra él, increpándole:

-Nos has conducido al desierto y no nos has dado alimento para comer. Háblanos de Dios y nos bastará.

Pero no les contestó ni una sola palabra, porque sabía que si les hablaba de Dios se despediría de su tesoro.

Y sus discípulos se alejaron entristecidos y la multitud regresó a sus hogares. Y muchos perdieron la vida en el camino.

Y cuando se quedó solo se levantó y, volviéndose cara a la Luna, emprendió el viaje, y viajó durante siete lunas, sin hablar a ningún hombre y sin contestar a ninguna pregunta. Y cuando la séptima luna se hubo desvanecido, llegó al desierto, que es el desierto del gran río. Y habiendo encontrado una caverna que en tiempos ocupó un centauro, la tomó por morada, y se trenzó una estera de juncos para acostarse, y se transformó en ermitaño. Y a cada hora el ermitaño ensalzaba a Dios, que le había permitido conservar algún conocimiento de Él y de su inmensa grandeza.

Pero una noche, estando el ermitaño sentado ante la caverna que había tomado por morada, vio a un joven de rostro hermoso y perverso pasar ante él mal vestido y con las manos vacías. Todas las noches pasaba el joven con las manos vacías, y todas las mañanas regresaba con las manos llenas de púrpura y perlas, porque era un ladrón que desvalijaba las caravanas de mercaderes.

Y el ermitaño lo miro y lo compadeció. Pero no le dijo una palabra, porque sabía que aquel que habla pierde su fe.

Y una mañana, cuando regresaba con las manos llenas de púrpura y perlas, el joven se detuvo, ceñudo, golpeó la arena con el pie y le dijo al ermitaño:

-¿Por qué me miras siempre de este modo cuando paso? ¿Qué es lo que veo en tus ojos? Porque hasta ahora ningún hombre me ha mirado así. Y eso es para mí como una espina dolorosa.

Y el ermitaño le contestó diciendo:

-Lo que ves en mis ojos es piedad. La compasión es lo que te mira desde mis ojos.

Y el joven rió despectivo e increpó al ermitaño diciéndole con acritud:

-Tengo púrpura y perlas en mis manos, y tú sólo tienes una estera de juncos para acostarte. ¿Cómo puedes compadecerme? ¿Y por qué sientes esta compasión?

-Te compadezco –explicó el ermitaño- porque no tienes conocimiento de Dios.

-¿Es acaso una cosa preciosa ese conocimiento de Dios? –preguntó el joven acercándose a la boca de la caverna.

-Es mucho más precioso que toda la púrpura y las perlas del mundo – contestó el ermitaño.

-¿Y lo tienes tú? –dijo el ladrón acercándose un poco más.

-En otro tiempo poseía en verdad el perfecto conocimiento de Dios, pero, en mi locura, me desprendí de él y lo repartí con otros. No obstante, aún ahora lo poco que me queda es para mí más precioso que la púrpura y las perlas.

Y cuando el joven ladrón oyó esto, tiró la púrpura y las perlas que llevaba en sus manos y, desenvainando su afilada espada de curvo acero, dijo al Ermitaño:

-Entrégame al instante ese conocimiento de Dios que tú posees o te mataré. ¿Por qué no mataría yo al que posee un tesoro mucho mayor que mi tesoro?

Y el ermitaño extendió los brazos, diciendo:

-¿No sería mucho mejor para mí llegar hasta lo más profundo de los tribunales de Dios y ensalzarlo, antes que vivir en el mundo sin su conocimiento? Mátame, si ése es tu deseo, pero no te cederé mi conocimiento de Dios.

Y el joven ladrón cayó de rodillas y le suplicó, pero el ermitaño no quiso hablarle de Dios ni cederle su tesoro, y el ladrón se puso en pie y dijo al ermitaño:

-Sea como tú quieras. Por mi parte, iré a la ciudad de los Siete Pecados, que está sólo a tres días de marcha de este lugar, y me darán placer a cambio de mi púrpura y me venderán alegría por mis perlas.

Y recogiendo perlas y púrpura, se alejó rápidamente.

Y el ermitaño lo llamó a voces, y lo siguió, y le suplicó. Por espacio de tres días siguió al joven ladrón por los caminos, suplicándole que volviera sobre sus pasos y no entrara en la ciudad de los Siete Pecados.

Y de tanto en tanto, el joven ladrón se volvía a mirar al ermitaño y lo llamaba, diciéndole:

-¿Vas a darme ese conocimiento de Dios que es más precioso que la púrpura y las perlas? Si me lo das, no entraré en la ciudad.

Y el ermitaño contestaba invariablemente:

-Te daré todo lo que tengo, excepto una sola cosa. Esa cosa no me es lícito dártela.

Y al amanecer del tercer día llegaron cerca de las grandes puertas rojas de la ciudad de los Siete Pecados. Y de la ciudad les llegó el eco de muchas risas.

Y el joven ladrón rió en respuesta y trató de llamar a la puerta. Al darse cuenta, el ermitaño se adelantó corriendo y lo retuvo por los faldones de sus vestiduras, diciéndole:

-Abre tus manos, rodea mi cuello con tus brazos y acerca tu oído a mis labios, y te diré lo que me queda del conocimiento de Dios.

Y el joven ladrón se detuvo.

Y cuando el ermitaño le hubo dado su conocimiento de Dios, cayó al suelo llorando, y una gran oscuridad ocultó a su vista la ciudad y el ladrón de tal modo que no los volvió a ver más.

Y estando allí echado y llorando, notó que Él estaba de pie a su lado; Aquel que estaba a su lado tenía los pies de bronce y el cabello fino como la lana, y levantó al ermitaño, diciéndole:

-Antes de ahora has tenido el perfecto conocimiento de Dios. De ahora en adelante poseerás el perfecto amor de Dios. ¿Por qué lloras, pues?

Y lo beso.

Oscar Wilde.

El fantasma de Canterville y otras narraciones. pp. 195-201

Editorial Juventud.

Joaquín Xirau

CHARITAS

(Fragmento)

Desde el surgimiento del cristianismo, el mundo occidental encuentra, en los momentos culminantes de su evolución y en las crisis supremas en las cuales aparecen desnudas las raíces, un conflicto no resuelto que revela dos almas.

En principio fue el Verbo, dice el Evangelio de San Juan; es el *logos* de la tradición helénica. En las páginas del mismo libro se afirma que Dios es amor, y quien está en el amor está en Dios y Dios en él. El amor y el *logos* son afirmados conjuntamente de Aquel que es la verdad, el camino y la vida; *la suma sapienza e il primo amore*.

Esta serie de afirmaciones superpuestas son una escandalosa perturbación para el alma griega que palpita todavía en el corazón de nuestra cultura. Hecha de claridad, precisión y armonía, no le es fácil ver yuxtapuestas nociones en apariencia tan contradictorias. Todos los esfuerzos metafísicos para hacerlas posibles fracasan. El espíritu del cristianismo hace crujir los andamios mediante los cuales se intenta una incorporación armónica.

La vitalidad desbordada de un nuevo espíritu tropieza violentamente con la vieja estructura escultural, contra la arquitectura perfecta del mundo helénico.

* * *

El eros helénico [...] deviene una pieza esencial en la constitución de la realidad. La metafísica platónica y aristotélica se basan en ella.

Una primera condición es indispensable para hacerlo posible: el afán insaciable supone un término al cual aspira. En Platón es la forma suprema de la belleza. En Aristóteles, el pensamiento puro—*noesis noeseos*. En ambos, la absoluta perfección de la absoluta eternidad.

Entre la unidad suprema del ser y su negación en el puro no ser es necesaria una tercera región para el amor, en la cual el no ser pasa constantemente al ser. Es el reino de la movilidad y el cambio.

Sólo en la multiplicidad que deviene es posible el amor. Sin el movimiento que lleva constantemente del no ser al ser no es posible ningún deseo, ningún afán, ninguna aspiración. Sólo será capaz de amor un ser que sea la constante negación de aquello mismo que él es, que aspire a modificar su ser y a devenir otra forma superior.

Afirma Diótima que el amor no es Dios, como suponen los interlocutores del *Banquete*. No es un Dios ni es un hombre. Hijo de la riqueza y de la pobreza, no se encuentra ni en la perfecta eternidad ni en la pura movilidad. Es justamente la movilidad que aspira a la eternidad. No es un Dios ni es un hombre: es un *Daimon* que pone a los hombres en contacto con los dioses.

El amor y la fuerza dialéctica: en su base hay una contradicción intrínseca que aspira constantemente a superar. Es el no ser que aspira a ser, la multiplicidad caótica que aspira a la unidad. Eleva las cosas de las formas inferiores a las formas superiores de la existencia, de aquello que tiene menos ser y valor a aquello que en la plenitud del ser encuentra la plena perfección.

[...] En una ordenación jerárquica, el *logos* es lo primero. El delirio erótico es eternamente un medio. La esencia lógica es fin supremo. Eros un *daimon*. El *logos* se identifica con la divinidad.

El amor queda excluido de Dios. Dios no es erótico ni filosófico. El mundo no puede ser obra del amor de Dios ni cálculo de la mente divina. Dios lo tiene todo. No puede aspirar a nada. No es posible pensar sin contradicción un amor de Dios hacia las criaturas. Dios provoca el amor. Pero no es ni es posible que sea amor. No ama ni puede amar. Se limita a enamorar.

* * *

En las fórmulas del amor cristiano se invierten literalmente los términos de esta relación tradicional. Precedidas por la jerarquía suprema de la *Charitas*, son lo más opuesto que hay a la dialéctica *erótica*. La inversión tiene antecedentes en la cultura antigua [...] pero no alcanza su plena realización hasta la aparición del cristianismo.

El amor cristiano y el amor helénico tienen un punto inicial de coincidencia: uno y otro representan en el mundo y en la vida aquello que hace que la vida sea digna de ser vivida.

Sólo a través del amor es posible llegar a la conciencia clara de un destino humano... pero esta función dignificadora la realizan en formas fundamentalmente diversas.

Dios continúa siendo *logos*. “En el principio era el *Logos*”. Pero así como antes el amor era función del *logos*, ahora el sentido del *logos* es función del sentido del amor... Por eso afirma el Evangelio de san Juan que Dios es amor. No que tiene amor, sino que está constituido por él.

Difícilmente se podría encontrar una afirmación más diametralmente opuesta a la concepción platónica-aristotélica.

El amor cristiano no es hijo de la pobreza y de la riqueza. No tiene nada que ver con la pobreza. Es plena riqueza. La única auténtica riqueza. No es un demonio, sino la esencia de Dios. Hijo exclusivo de la plenitud y de la abundancia, se identifica con la plenitud suprema que se encuentra en la divinidad.

Es más: el amor cristiano, en su forma más estricta, sólo se puede predicar de Dios. El amor de Dios es el amor fundamental. Por ello son las cosas lo que son y participan del amor. La creación es obra del amor. La plenitud suprema extrae de su abundancia la realidad íntegra. “Por el amor de Dios soy lo que soy”, dice san Agustín. Sin él me desplomo en la nada.

Dios no es, por tanto, motor inmóvil, sino plenitud amorosa, fuerza vital y personal. Amor es vida –“el camino y la vida”-, vida suprema y creadora.

El amor de los hombres [...] sólo es posible mediante la gracia que le otorga el amor de Dios. La dignidad que el amor asume no es producto de una aspiración, sino fruto de la plegaria [...] No es capacidad de conquista, sino aptitud de recepción y de reconocimiento. La gracia nos es dada, todo consiste en saberla recibir.

[...] El amor deja de ser una fuerza ascensional. En una u otra forma es casi siempre descenso. Tiene el punto de partida en la plenitud. De la abundancia del corazón habla la boca. Por amor Dios se hace Creador. Por amor baja a la tierra y se hace hombre entre los hombres, miserable entre los miserables y se somete a la cruz.

Este nuevo concepto del amor presupone el descubrimiento de un nuevo reino antes insospechado. Para darle pleno sentido es necesario tener en cuenta, por un lado, la aparición de la vida espiritual concebida como un reino interior pleno de compartimientos y

guaridas. Por otro lado y en íntima conexión con ella, la presencia primordial de un mundo sobrenatural en el cual el mundo de la naturaleza flota como un buque a la deriva.

El amor es fuerza espiritual que se ejerce en virtud de una expansión de la vida interior. Es abundancia espiritual que se desborda y, al salir del recinto plétórico, crea.

Por esta razón el amor platónico iba de abajo a arriba. La plenitud espiritual que el amor cristiano supone, al desbordarse, desciende y se dirige de arriba abajo.

Así, la compasión y la misericordia devienen posibles y necesarias como un aspecto esencial de la actitud amorosa. No es amor exclusivo de las cosas bajas ni tampoco lo es nunca de las cosas bajas como tales. Ni se libera ni aspira a ellas. Se desborda sobre ellas y las impregna. No es degradación ni destrucción de valores. El valor supremo y la plenitud del ser se encuentra en el amor [...] Por el amor se salvan las cosas -altas o bajas-. Conduce a plenitud la escasez, la degradación a redención.

El *logos* desciende sobre las tinieblas y las ilumina en virtud de la fuerza sobrenatural que encarna el amor. Toda la dignidad y todo el sentido de la naturaleza le viene por la gracia de una esfera que es superior a ella. El ser y el sentido de las cosas naturales es simple reflejo de las esferas sobrenaturales.

Este sentido salvador y redentor del amor tiene su manifestación más sublime en la tragedia del hijo de Dios hecho hombre por la carne y la sangre. Dios se hace hombre y es escándalo para los hombres, porque vierte su amor redentor precisamente sobre aquello que para los hombres es lo más bajo. El amor de Dios encarnado en la persona de su hijo desciende sobre aquello que está más cerca de la perdición y lo salva por su sola presencia.

Y, al hacerlo así, el amor obedece a una necesidad ineludible de su propia esencia. No se propone nada ni quiere nada. Se hace simplemente presente. Todo lo da. Liberarse simplemente, sin cálculo ni reserva es para él consecuencia de la plenitud. Cualquier cálculo, para bien o para mal, atentaría a la plétora de la cual brota, y lo desharía. La fuerza espiritual es libre espontaneidad. Opera en una magnífica ignorancia de los fines, sin considerar los efectos, sin saber incluso si salva o no. “Busca el reino de Dios y su justicia”. El acto de amor nos acerca a Dios y nos hace participar de su esencia.

Por consiguiente, la salvación es siempre rigurosamente personal y depende, en última instancia, de la actitud para la misericordia y para la reverencia, de la experiencia íntima y del contacto espiritual... El amor cristiano se dirige directamente al centro de la persona

concreta y lo pone todo a su servicio [...] Nada tiene sentido fuera del contacto con la experiencia personal.

El mundo como aspiración incesante hacia esferas cada vez más puras se sustituye por un mundo en el cual los seres se inclinan amorosamente los unos sobre los otros y convergen en una comunión suprema.

* * *

Y es que la nueva vida que el cristianismo introduce en Occidente habla “de cosas que no ven los ojos naturales del hombre ni oyen los oídos naturales, de las cosas misteriosas reservadas a aquellos que aman a Dios” (san Pablo).

Ha aparecido un gran misterio que provoca una profunda perturbación. La intimidad personal deviene sagrario, vida nueva o renovada y da nuevo sentido al *logos* y cambia de una manera radical la significación del amor. “Tú estabas en mi interior, y yo estaba fuera. Allí te buscaba y en mi deformada fealdad me apoyaba en las cosas más bellas que Tú has creado. Tú estabas en mí, y yo no estaba en ti. Las cosas me mantenían fuera de ti, las cuales no existirían si no existieran en ti” (San Agustín). Dios está en mí. Todo está en Dios. Todo está, por lo tanto en mí. Sólo yo estoy fuera de mí si me entrego directamente a las cosas fuera de Dios. Por eso, “todos los cuerpos, el firmamento, las estrellas, la tierra y sus reinos no valen el más pequeño de los espíritus, ya que éste conoce todo eso y a sí mismo. Y los cuerpos nada. Todos los cuerpos juntos y todos los espíritus juntos y todas sus producciones no valen el menor movimiento de caridad. Esto es de un orden infinitamente más elevado” (Pascal)

La nueva vida tarda en encontrar una formulación adecuada. Quizás podríamos decir que en rigor no la ha encontrado... No resulta fácil mantener el principio del Dios-amor sin modificar esencialmente el sentido del *logos* helénico...

[...] Podríamos decir en una fórmula esquemática que los antiguos miraban las cosas desde fuera. Los modernos, es decir, los cristianos, las miran desde dentro. Para los antiguos se trata de “cosas” y de relaciones entre “cosas”. Para los modernos se trata de “personas” y de relaciones entre “personas”. Desde fuera las cosas aparecen claras, delimitadas, radiantes; desde dentro, misteriosas, implicadas, oscuras y a la vez

enceguecedoras [...] El mundo antiguo está hecho de planos, superficies y cuerpos. El mundo moderno es una comunión de espíritus personales.

Joaquín Xirau

Obras Completas I. Escritos Fundamentales. pp. 337-346

Editorial Anthropos y Caja Madrid

Cántico Cósmico

Cantiga 2

La Palabra

(Fragmento)

Al principio...

Antes del espacio tiempo,
antes que hubiera antes,
al principio, cuando ni siquiera había principio,
al principio,

era la realidad de la palabra.

Cuando todo era noche, cuando
todos los seres estaban aún oscuros, antes de ser seres,
existía una voz, una palabra clara,

un canto en la noche.

En el principio era el Canto.

Al cosmos él lo creó cantando.

Y por eso todas las cosas cantan.

No danzan sino por las palabras [...]

Y la lluvia una palabra de su boca.

Él creó el mundo mediante un sueño.

Y él mismo es algo así como un sueño. Un sueño que sueña [...]
O como un sueño que se hizo real sin perder su misterio de sueño.

Y la tierra es *Nicarani*, “lo soñado”, o “la visión soñada”:

lo nacido de la nada como un sueño del Padre [...]

La Creación es poema.

Poema, que es “creación” en griego y así
Llama S. Pablo a la Creación de Dios, POIEMA,
Como un poema de Homero decía el Padre Ángel.
Cada cosa es como un “como”.

Como un “como” en un poema de Huidobro.

Y toda cosa es palabra,

Palabra de amor.

Sólo el amor revela [...]

Y toda cosa es secreto.

Oye el susurro de las cosas [...]

[...] a solas se revela [...]

Toda cosa canta.

Las cosas, no creadas por cálculo

sino por la poesía.

Por el Poeta (“Creador”= POIÊTÊS)

Creador del POIEMA.

Con palabras finitas un sentido infinito.

Las cosas son palabras para quien las entienda [...]

Palabras a un oído.

¿Oís esas ranas?

¿y sabés qué quieren decirnos?

¿Oís esas estrellas? Algo tienen que decirnos.

El coro de las cosas.

Melodía secreta de la noche [...]

El cosmos canta [...]

¿Oís esas estrellas? Es el amor que canta

La música callada.

La soledad sonora.

“La música en silencio de la luna” [...]

Cántico cósmico. pp. 19-23

Ernesto Cardenal

Editorial Trotta

Guadalajara, Jal.- | Domingo 07 de agosto de 2011

Ulises Zamarroni Martínez

Detienen en Jalisco a presunta *zeta* de 13 años

La detención se logró después de que policías federales y locales se enfrentaron a balazos con una célula del grupo delictivo

En Lagos de Moreno, zona de **Los Altos de Jalisco**, **policías federales** y estatales se enfrentaron a balazos contra presuntos integrantes del grupo delictivo de **Los Zetas**. Tras la refriega que derivó en una prosecución, arrestaron a dos hombres y **una adolescente de 13 años**, parte de la célula criminal.

El comisario general de seguridad pública del estado, Francisco Alejandro Solorio Aréchiga, informó que los hechos sucedieron en un cerro del rancho San Francisco en este municipio colindante con Guanajuato.

"Encontramos que había apostados en la parte el cerro entre ocho y 10 personas en lo que parecía un campamento. Al acudir las unidades son recibidos con disparos de arma de fuego y los mismos se dan a la huida al momento de repeler la agresión y en una barranca se logra el aseguramiento de dos personas, una de ellas una menor y otro sujeto que le apodan "El Vaquero", al parecer jefe de célula. Otras personas arrojan las armas al momento de correr", explicó.



Minutos después, fue arrestado otro hombre que se acercaba al lugar en un vehículo.

A los detenidos les fueron aseguradas nueve armas, seis fusiles AK47, conocidos como cuernos de chivo, dos rifles AR15, una pistola, 18 cargadores y 316 cartuchos de diferentes calibres. También les confiscaron 820 dosis de cocaína, tres camionetas, una motocicleta y equipo táctico.

Para el titular de la policía estatal, es notable que la delincuencia organizada suma a sus filas personas más jóvenes.

"Nos damos cuenta de que cada vez están reclutando más menores y también tenemos detenidos más menores, desde Veracruz, de Zacatecas y siguen apareciendo menores de edad", aseveró.

Rebeldía

(Fragmento)

Este fragmento de la novela Los Hermanos Karamasov de Fiodor Dostoyevsky es un diálogo entre Iván y Alíóscha Karamasov. Recogemos aquí los momentos en que habla Iván solamente.

[...] basta de esto. Yo sólo quiero traerte a mi punto de vista. Yo quería hablar de los sufrimientos humanos en general; pero mejor es que nos detengamos en los sufrimientos de los niños solamente [...] en primer lugar, al niño es posible amarlo hasta de cerca, hasta con su cara sucia y fea (a mí me parece, no obstante, que los niños no tienen nunca caras feas). En segundo lugar, de los mayores no hablaré [...] porque, además de que son repulsivos y no merecen amor, tienen una compensación: han comido la manzana, y conocen el bien y el mal [...] Pero los niños no han comido nada y, por lo pronto, son del todo inocentes. ¿Amas a los niños Alíóscha? Ya sé que los amas y comprendes por qué yo ahora sólo de ellos quiero hablar. Si también ellos padecen horriblemente en la Tierra, es, desde luego [...] por culpa de sus padres [...] que comieron la manzana [...] has de tener presente que éste es un juicio de otro mundo, para el corazón humano, aquí en la Tierra, incomprensible. No es posible que sufra el inocente por el otro, y, además, un inocente así [...]

[...] no hace mucho me contó un búlgaro en Moscú [...] que allí, en Bulgaria, turcos y cherqueses se conchaban para cometer fechorías, temerosos de una sublevación general de los eslavos; es decir, que incendian, degüellan, fuerzan a las mujeres y niños, clavan a los prisioneros por las orejas a las tapias, y allí los dejan todo el día [...] suele hablarse de la bestial crueldad del hombre, pero eso es horriblemente injusto y ofensivo para las fieras: la fiera nunca puede ser tan cruel como el hombre, tan artísticamente cruel [...] Esos turcos, entre otras cosas, martirizan con fruición a los niños [...] Pero mira: a mí hubo de interesarme grandemente un cuadrito. Figúrate: un niño de pecho en los brazos de la trémula madre; alrededor, turcos que llegan. Se les ocurre una alegre broma: acarician al

nene, se ríen para hacerlo reír, y consiguen que ría. En aquel momento un turco va; le apunta con su pistola a tres centímetros de distancia de su carita. El chico, alegremente, ríe, extiende las manecitas para tomar la pistola, y de pronto el artista oprime el gatillo [...] Artístico, ¿verdad? [...]

Pienso que si el diablo no existe, y, por tanto, es creación del hombre, éste lo ha creado a su imagen y semejanza [...]

A una niñita pequeña, de unos cinco años, le habían tomado tirria sus padres, *respetabilísimas personas, de rango, cultas y finas* [...] A esa pobre chica [...] sus ilustrados padres hacían objeto de todos los martirios posibles. La azotaban, le pegaban, le daban de puntapiés, sin saber ellos mismos por qué [...] llegaron al más fino refinamiento: al frío, a la helada, la encerraron en el excusado, y sólo porque no avisaba a tiempo [...] por esa causa, le embadurnan toda la cara con su propia caca y la obligan a comerse esa caca, ¡y esa madre, su madre a ello la obliga! ¡Y aquella madre podía dormir, oyendo por las noches los lamentos de la pobre criatura, encerrada en semejante sitio! ¿Comprendes tú eso de que una criatura así, que todavía no sabe lo que le hacen, se golpee a sí misma, encerrada en un lugar indecente, en la oscuridad y muertecita de frío, con sus puñitos desgarrando el pecho y lloré lágrimas de sangre, inocentes, mansas, implorando a Dios para que acuda en su auxilio [...] comprendes tú ese absurdo, amigo y hermano mío, novicio mío de Dios y humilde; para qué hace falta ese absurdo y para qué se le crea? Sin eso –dicen- no podría vivir el hombre en la Tierra, pues no sabría distinguir entre el bien y el mal. ¿Para qué distinguir entre esos endiablados bien y mal, cuando tanto cuesta? [...] Porque toda la ciencia del mundo no vale lo que las lágrimas de esa pobre niña implorando a Dios [...]

Fiodor Dostoyevsky

Los Hermanos Karamasov. pp. 1058-1062

Aguilar. 1991

La Defección de la Creación

[...] todo aquello que, para ser, necesita ser hecho, está siempre expuesto a deshacerse, de modo que [...] la obra de la creación es en todo rigor y a la letra la posibilidad de su *defección* [...] Posibilidad sin peligro mientras nos mantenemos en el plano físico sobre el cual la naturaleza no tiene cargo de sí misma, pero cuyo peligro será [...] real en el plano moral, es decir, con [...] el hombre, puesto que, al asociarlo al gobierno divino, el creador lo invita a velar con él contra esa defección.

Etienne Gilson.

El espíritu de la filosofía medieval. p. 122.

Ediciones Rialp.

Javier Sicilia

BONHOEFFER, EL CRISTIANO

Estamos a punto de celebrar la Navidad, el misterio de la Encarnación. Para celebrarla quiero reflexionar sobre ese gran teólogo y pastor protestante alemán que fue Dietrich Bonhoeffer (1906~1942).

Si algo lo caracteriza no fue sólo su oposición al nazismo que lo llevó, después del atentado que intentó eliminar a Hitler en 1944, a la horca, sino los profundos vínculos que tejió entre su experiencia de la Encarnación, su resistencia y el patíbulo.

Cercano a Karl Barth, pero más radical en su teología, Bonhoeffer pensaba que habían llegado los tiempos de vivir la experiencia de Cristo sin la necesidad de la religión. Para él -como lo testimonian los últimos escritos redactados en prisión, *Cristiandad sin religión*, que continúan la teología que había desarrollado en *Sanctorum communio* y en *Habilitationsschrift*-, la modernidad había fracturado la forma religiosa en que la revelación se expresaba en el mundo, por lo que ahora estábamos invitados a vivirla en el servicio al otro, rostro encarnado de Cristo. "El mundo -escribió- está ya sin Dios, y quizá por esa misma razón, está más que nunca cerca de Dios." En este sentido, lo que ya no puede decirse de Dios, y que era el decir de la religión, hay que actuarlo.

Esa fe en la acción como experiencia y decir de la encarnación de Cristo, fue precisamente lo que lo condujo al martirio, cuyo sentido etimológico es testimonio.

En 1939, después de que el régimen nazi, a causa de su oposición, le retiró sucesivamente el derecho a enseñar, predicar, publicar y escribir, Bonhoeffer entró en la clandestinidad. Preocupados, sus amigos de la Iglesia Confesante lo enviaron a EU, a la Union Theological Seminary de Nueva York. No duró mucho. A las tres semanas volvió. Sus razones están en una carta de principios de julio de ese mismo '39: "Debo vivir ese período difícil de nuestra historia nacional con el pueblo cristiano de Alemania [Ellos] enfrentarán la terrible alternativa de desear la derrota de su nación para que pueda sobrevivir la civilización cristiana o desear la victoria de su nación, destruyendo con ello nuestra civilización. Sé cuál de estas

alternativas tengo que escoger."

De regreso a Berlín, su cuñado Hans von Dohuenanyi, asistente del general Osten, jefe de los Servicios de Inteligencia del Tercer Reich, lo protege y lo enrola en su movimiento de resistencia -Hans, Osten y el general Canaris usaban sus puestos para encubrir sus actividades contra el régimen. En 1942, La Gestapo arresta a uno de sus miembros. Delatado, se le detiene, junto con otros, y se le encarcela en la prisión de Tegel. El movimiento, sin embargo, no quedó desmantelado. Lo que quedaba de la organización realiza el fallido atentado de junio de 1944. Acusado de conspiración, se le traslada a Flossenbürg y, al lado de Canaris, se le ejecuta el 9 de abril de 1945, dos años después de la decapitación de los muchachos de La Rosa Blanca y pocas semanas antes de la derrota del Tercer Reich.

Fiel a su experiencia de Cristo y a su teología, Bonhoeffer había decidido hablar actuando como un rebelde. Para él, Cristo estaba encarnado en cada hombre, en cada mujer, en cada niño de esa larga civilización cristiana, que las abstracciones demenciales del hitlerismo destruían sistemáticamente. Defenderlos, al precio mismo de su vida, no era sólo defender lo mejor de esa civilización; era, antes que nada, defender a Cristo mismo en hombres reales y concretos. Para él, como lo había expresado en sus profundas reflexiones teológicas, la trascendencia estaba en la "proximidad" del prójimo y no en la lejanía del discurso religioso y mucho menos en las abstracciones que, como el hitlerismo, mataban esa "proximidad" en nombre de principios nacionales.

Su acción fue un decir cuyo último acto, su captura, su juicio y su ejecución, era un testimonio de Cristo en el centro de los totalitarismos.

Hoy, en que nos disponemos a celebrar la Navidad y en que los totalitarismos han mudado su rostro por uno más atroz en su mimetismo ideológico: la globalización, ¿cuál es -de cara a Bonhoeffer-, la respuesta que, más allá de la religión, el hombre en Cristo debe dar frente al más helado de los monstruos?

Además opino que hay que respetar los Acuerdos de San Andrés, liberar a todos los zapatistas presos, derruir el Costeo-CM del Casino de la Selva; esclarecer los crímenes de las asesinadas de Juárez, sacar a la Minera San Xavier del Cerro de San Pedro y liberar a los presos de Atenco.

Dei Sumus Adjutores

[...] lo más divino del mundo es llegar a ser el cooperador de Dios [...] si lo somos, si cooperamos verdaderamente en la obra creadora, es distribuyendo el ser a nuestro alrededor y enriqueciendo el nuestro por la fecundidad de nuestra actividad causal. Ser causa [...] es cumplir las posibilidades del universo [...] conferir a lo que ya es toda la extensión de que es capaz y que le es posible; en una palabra: es servir de instrumento a la obra creadora: *Dei cooperatorem fieri*, y es ayudar a que se realice el universo del devenir que de ello resulta: *Dei sumus adjutores*.

Étienne Gilson.
El espíritu de la filosofía medieval. pp. 152-153.
Ediciones Rialp.

Principio de Solidaridad

[...] todo amor genera un amor recíproco (en cuanto es experimentado de alguna manera) y por consiguiente [...] se infiere un principio que vamos a llamar el “*principio de la solidaridad de todos los entes morales*”. Este principio dice que todos son corresponsables de lo que valen moralmente todos [...] todos son “co-reos” de las “culpas” de los demás y todos *tienen originalmente parte* en los valores morales positivos de todos los demás. [Por lo que] toda existencia de alguien malo está necesariamente condicionada también por la falta de amor recíproco [...] hay una culpa *total* y un mérito *total* [...] en los que todo individuo participa de un modo determinado y diferente; por lo mismo, cada individuo personal no es sólo responsable de sus propios actos individuales, sino que es también originariamente “*corresponsable*” de todos los de los demás [...]

Max Scheler

Esencia y formas de la simpatía. pp. 229-230.

Editorial Sígueme.

Ideas Centrales de la Cosmovisión Cristiano-medieval

El concepto de Dios como amor, la creación *ex nihilo*, la providencia divina en el devenir humano y la idea del hombre como imagen de Dios son los puntos cardinales que trazan la cosmovisión cristiana. No olvidemos que el cristianismo es primordialmente una religión y se concibió a sí mismo en lo fundamental como un método de salvación. Tal método es una ética que tiene su intuición más alta en el principio del *amore mundi in Deo*, del amor al mundo en Dios.

Este principio se deduce primordialmente de la concepción de Dios como amor y de la idea del hombre como imagen divina. La salvación se logra mediante la participación en la esencia y fundamento del cosmos. Pero esta participación no se da en la contemplación y conocimiento del Ser, como pensaban los antiguos griegos, sino por el amor, ya que, para ser plena imagen de Dios, es necesario amar como Él ama. El *Summum Bonum* no es más un objeto por aprehender o poseer, sino un acto por realizar: “no se llama justamente varón bueno al que sabe lo que es bueno, sino al que ama.”⁶⁶ Así nos habla San Agustín. Y San Pablo predica el amor como la más alta realización y el más alto provecho para el ser humano en las siguientes palabras:

Aunque yo hable la lengua de los hombres y de los ángeles, si no tengo amor, soy como bronce que suena o címbalo que retiñe. Y aunque tenga [*don de*] profecía, y sepa todos los misterios, y toda la ciencia, y tenga toda la fe en forma que traslade montañas, si no tengo amor, nada soy. Y si repartiese mi hacienda toda, y si entregase mi cuerpo para ser quemado, mas no tengo caridad, nada me aprovecha.⁶⁷

Amar al mundo, a los otros y a sí mismo como Dios los ama, este es el modo de participar del fundamento y esencia del universo. Porque Él mismo es amor. Amar “al cielo y a la tierra, porque son de Dios, porque el amor eterno brilla a través de ellos.”⁶⁸

En el ámbito humano, este amor se traduce en el principio de solidaridad con el destino del otro; solidaridad tanto con sus culpas como con sus méritos. Para los hombres medievales, el fin más alto de este destino estaba en la salvación. El camino hacia ella lo encontraban en el descubrimiento del ideal de uno mismo que el amor de Dios plasma, es decir, en la realización y plenitud de la persona singularísima que cada uno somos o, mejor, podemos ser, y que el amor de Dios manifiesta. Pero que el amor de otros seres humanos

⁶⁶ San Agustín de Hipona. *La ciudad de Dios*. Obras completas XVI. Biblioteca de autores cristianos. Tr. Santos Santamarta del Río y Miguel Fuertes Landeros. Madrid. 1987. P. 737.

⁶⁷ San Pablo. *Primera Carta a los Corintios*. Sagrada Biblia. Nuevo Testamento. Versión directa de los textos primitivos por Mons. Dr. Juan Straubinger. Prensa Católica. México. 1958. P. 138

⁶⁸ Scheler, Max. *El Resentimiento en la Moral*. Caparrós Editores. Traducción de José Gaos. Madrid. 1998. P. 72.

podía ayudar a descubrir y lograr. El *amore mundi in Deo* implica, por ello, la solidaridad con el destino del otro, con su plenitud; mas, también, la corresponsabilidad por su fracaso, por su declinación. Según los principios cristianos, la responsabilidad es colectiva. “Todos somos responsables por todos ante todos” y no siempre quien ejecuta un acto es el principal responsable del mismo.

Poemas de Alberto Caeiros I

[...]

No creo en Dios porque nunca lo he visto.
Si él quisiera que yo creyese en él
Sin duda que vendría a hablar conmigo,
Empujaría la puerta y entraría
Diciéndome: ¡Aquí estoy!

[...]

Si Dios es las flores y los árboles,
Los montes, el sol y el claro de luna,
Entonces creo en él,
Creo en él a todas horas,
Toda mi vida es oración y misa,
Una comunión con los ojos y los oídos.

Pero si Dios es los árboles y las flores,
Los montes, la luna y el sol
¿Para qué lo llamo Dios?
Lo llamo flores, árboles, montes, luna, sol.

Si él se ha hecho, para que yo lo vea,
Sol y luna y flores y árboles y montes,
Si él se me presenta como árbol y monte
Y claro de luna y sol y flor,
Es porque quiere que lo conozca
Como árbol, monte, luna, sol, flor.
Y yo lo obedezco
(¿Sé yo más de Dios que Dios de sí mismo?)
Lo obedezco viviendo espontáneamente,
Como uno que abre los ojos y ve,
Lo llamo luna y sol y flores y árboles y montes
Y lo amo sin pensar en él
Y lo pienso con los ojos y los oídos
Y ando con él a todas horas.

Fernando Pessoa
El desconocido de sí mismo (Antología)
UNAM. pp. 50-52

El Vacío de Amor

El auténtico infierno es la carencia de amor. A este vacío de amor conduce el orgullo que cerca cada vez más estrechamente el yo, que atrapa, cada vez más fuertemente, la conciencia del valor al centro del yo.

Max Scheler.
*Zum Reabilitierung der Tugen en
Vom Umsturz der Werte.* pp. 18-19.

Anexo II

Ejercicios

Ejercicio 1.

Cuestionario Diagnóstico

Responde las siguientes preguntas de acuerdo a tu opinión.

1. ¿Cuáles son las ideas centrales del pensamiento cristiano?
2. ¿El cristianismo es fundamentalmente un dogma religioso o puede decirse que hay en él ideas coherentes y racionales respecto al mundo y la vida?
3. ¿El pensamiento cristiano se ha anquilosado y ya no dice ni propone nada a los hombres contemporáneos?
4. ¿Crees que la sociedad en que vivimos sería mejor sin las ideas de origen cristiano que todavía hay en ella o, por el contrario, sería peor?
5. ¿Puede el ser humano contemporáneo seguir el ideal de vida del cristianismo?
6. ¿Aporta la concepción cristiana de la vida algo valioso al modo de vida de ser humano actual o, por el contrario, es un estorbo para vivir bien y dichosamente?

Ejercicio 2 “Charitas”

De acuerdo a la información del texto *Charitas* de Joaquín Xirau, de las afirmaciones hechas en la columna de la derecha ¿cuáles corresponden a la filosofía helénica (1) y cuáles a la filosofía cristiana (2)?

1. Filosofía Helénica

2. Filosofía cristiano-medieval

- Dios no puede amar, se limita a enamorar
- El amor está en función del *logos*.
- Dios es amor
- Charitas
- El amor es un *daimon*
- Eros
- El amor es un movimiento ascendente que va de lo menos perfecto a lo más acabado y pleno
- El amor es aspiración
- El *logos* está en función del amor
- El amor es una divinidad
- El amor es un movimiento descendente
- El amor es abundancia espiritual que se desborda
- El amor surge de la carencia

Ejercicio 3 “Versos”

Al cosmos él lo creó cantando. Y por eso todas las cosas cantan.

Y la tierra es Nicarani, “lo soñado”, o “la visión soñada”: lo nacido de la nada como un sueño del Padre...

Y toda cosa es palabra. Palabra de amor.

Sólo el amor revela... Y toda cosa es secreto.

Oye el susurro de las cosas...a solas se revela... Toda cosa canta.

Con palabras finitas un sentido infinito. Las cosas son palabras para quien las entienda... Palabras a un oído.

¿Oís esas ranas? ¿y sabés qué quieren decirnos?

¿Oís esas estrellas? Algo tienen que decirnos.

Ejercicio 4
Ciencia Diurna y Ciencia Vespertina

Completa los espacios vacíos de los siguientes textos con las palabras que aparecen debajo de ellos.

...el agapé contiene la idea del valor _____
y de la verdadera sustancialidad de _____ alma.
El amor debiene figura de la espiritualidad
que permite al hombre _____ de manera
intuitiva el _____ del ser separado de él
mismo.

Monique Canto-Serber

captar

valor

cada

infinito

La mirada _____ ve en las _____ y en las cosas _____ y valores que permanecen ocultas a la mirada _____ o rencorosa.

Joaquín Xirau

indiferente

cualidades

amorosa

personas

Ciencia Diurna y Ciencia Vespertina

La ciencia de la _____, comparada con la ciencia del Creador, viene a ser como la ____; y a su vez comienza como a amanecer, a ser mañana, cuando se refiere a la alabanza y al _____ del Creador...

El conocimiento de la criatura en sí es más desviado, por decirlo así, que cuando se la conoce en la _____ de Dios, como en el arte en que ha sido hecha. Por eso se puede llamar más bien tarde que noche; y [...] cuando se refiere a la alabanza y al amor del Creador, pasa más bien a ser mañana.

San Agustín

amor

tarde

criatura

Sabiduría

Ejercicio 5 La Responsabilidad

Lee los siguientes juicios y marca con un V, si los consideras verdaderos o con una F, si los consideras falsos. En el caso en que no los consideres ni verdaderos ni falsos, márcalos con una X y explica que modificación en la redacción o en las palabras usadas harías para considerarlos como verdaderos o falsos.

5. Ser responsable de un acto significa asumir las consecuencias que se derivan de él. ____
6. El individuo que realiza un acto es siempre el único responsable por él. ____
7. Hay casos en que el realizador de un acto no es responsable por él en ningún sentido. ____
8. Existe una culpa inocente. ____
9. Los menores de edad no debían ser castigados penalmente por los delitos cometidos, sino sus padres. ____
10. La mayoría de edad debería descender a los 16 años, para combatir la delincuencia juvenil. ____
11. Existe una importante responsabilidad del gobierno mexicano por el problema del narcotráfico en el país. ____

Ejercicio 6

Cuestionario Final

¿Cuáles son las ideas principales de la cosmovisión cristiana? Menciona por lo menos tres y explícalas brevemente.

R:

Anexo III

Lectura

EL PROBLEMA DE LOS UNIVERSALES

Bertrand Russell

(Fragmento)

[...] Supongamos, por ejemplo, que estoy en mi habitación. Yo existo y mi habitación existe; pero ¿existe “en”? Sin embargo es evidente que la palabra “en” tiene un significado; denota una relación que se mantiene entre yo y mi habitación. Esta relación es algo, aunque no podamos decir que existe, *en el mismo sentido* en que existimos yo y mi habitación. La relación *en* es algo sobre lo cual podemos pensar y podemos comprender, pues si no pudiéramos comprenderla, no podríamos entender la oración: “Estoy en mi habitación”.

[...] Consideremos, por ejemplo, la noción de *justicia*. Si nos preguntamos qué es la justicia, es natural proceder considerando uno, dos, tres... actos justos para descubrir lo que tienen en común. En cierto modo, todos deben participar de una naturaleza común, que hallaremos en todo lo justo y no en otra cosa. Esta naturaleza común, en virtud de la cual todos son justos, será la justicia misma [...] Lo mismo sucede con cualquier otra palabra que pueda aplicarse a hechos comunes, como por ejemplo, blancura. La palabra será aplicable a diversos objetos particulares [...] La *justicia* no es idéntica con nada que sea justo; es algo distinto de las cosas particulares.

[...] La esencia de esta especie de entidades [...] consiste en ser opuesta a las cosas particulares que se dan en la sensación. Hablamos de lo que se da en la sensación o es de la misma naturaleza que se da en la sensación, como de un *particular*; por oposición, un *universal* será algo que puedan compartir varios particulares.

José Antonio Robles.

El problema de los universales. pp. 21-22.

UNAM

LA POSTURA DEL REALISMO EXTREMO

Las ideas son ciertas formas arquetípicas, o esencias estables e inmutables de las cosas, que no han sido a su vez formadas, sino que, existiendo eternamente y sin cambios, están contenidas en la inteligencia divina.

San Agustín⁶⁹

Las cosas tienen *cualidades propias*, esto es, cualidades que poseen por sí mismas, independientemente de su relación con otras cosas. Así, el color y forma de la naranja son cualidades que ésta tiene, aunque estuviese sola en el mundo. Pero si esa naranja es igual a otra, esta igualdad es una nueva cualidad tan suya como el color o la forma. Sólo que la igualdad no la tiene la naranja cuando está sola, sino cuando es comparada con otra, puesta en relación con otra. Es, pues, no una *cualidad propia*, sino una *cualidad relativa*. De este tipo son la identidad, la semejanza, el ser mayor o menor, etc., etc. Ahora bien: es característico de estas cualidades relativas no ser visibles a los ojos de la cara. Cuando vemos dos naranjas iguales, vemos dos naranjas, pero no su igualdad. La igualdad supone una comparación, y la comparación no es faena de los ojos, sino del intelecto. No obstante, después de la comparación la igualdad se nos hace patente con una evidencia pareja a la visual. Podemos decir que “vemos” la igualdad con un ver no ocular, sino intelectual. Esta intelección, este entender es una percepción del mismo género que la visual, pero de otra especie. Sin ella no podríamos decir que $2+2$ son igual a 4.

⁶⁹ Citado en: Frederick Copleston. *Historia de la filosofía*. Volumen II. Tr. Juan Carlos García Barrón. Barcelona. Ariel. p. 66.

[...] El número no se ve, se entiende.

José Ortega y Gasset

Introducción a una estimativa. p. 31.

Encuentro Ediciones.

[...] yo veo una obra de arte y juzgo que es más o menos bella, un juicio que implica no solamente la existencia de un modelo de belleza, un modelo objetivo, sino también mi conocimiento de ese modelo, porque ¿cómo podría juzgar yo que [...] esa pintura es imperfecta, deficiente en belleza, a menos que tenga algún conocimiento del modelo de la belleza, de la belleza en sí misma o idea de la belleza?

Frederick Copleston

Historia de la filosofía. Vol. II. p. 67.

Ariel.

Consideremos una proposición como “Edimburgo está al norte de Londres” [...] la relación “al norte de” es un universal [...] Si preguntamos: “¿Dónde y cuándo existe esta relación?” No hay lugar y tiempo en los cuales podamos hallar la relación “al norte de”. No existe en Edimburgo más bien que en Londres, pues relaciona a ambas y es neutral entre ellas. No se puede decir tampoco que exista en un tiempo particular. Ahora bien; todo lo que puede ser aprehendido por los sentidos [...] existe en algún tiempo particular; la relación “al norte de” difiere radicalmente de esas cosas. No está en el espacio ni en el tiempo, ni es material ni mental. No obstante, es algo.

Bertrand Russell
El problema de los universales. pp. 26-27.
UNAM⁷⁰

⁷⁰ Includo en: José Antonio Robles. *El problema de los universales. El realismo y sus críticos*. pp. 26-27.

LA POSTURA DEL REALISMO MODERADO

El estatuto ontológica del universal es el siguiente:[...] no se encuentra en las cosas, sino sólo en el alma; pero hay algo que se corresponde con ella en la cosa; esto que tiene de correspondencia con ella es la naturaleza, a la cual el intelecto le atribuye las diferentes intenciones, como la intención es género, no está en el asno, sino en la naturaleza animal, a la que por el intelecto se le atribuye esta intención de género[...] Así, pues, lo abstracto conserva su fundamento en lo concreto; lo universal, en lo individual, porque es relativo a una naturaleza que conserva la inclusión de una materia [...]

Mauricio Beuchot.

El problema de los universales.

UNAM.⁷¹

TOMAS DE AQUINO:⁷² Todo conocimiento intelectual es adquirido mediante la elaboración intelectual del material sensible [...] el conocimiento filosófico no se adquiere a través de la inducción [...] cuando se trata de esclarecer la esencia de la cosa material, la tarea del filósofo no es la de examinar y comparar una serie de objetos materiales y señalar sus propiedades comunes. A la esencia no se llega a través de una comparación y abstracción tales. No se requiere, por otra parte, una pluralidad de cosas; puede ser suficiente una única intuición ejemplar para llevar a cabo, a partir de ella, una “abstracción” de muy distinta clase, que es el verdadero camino a la esencia. Esta abstracción consiste en un “dejar de ver” lo que pertenece a la cosa sólo “accidentalmente”, es decir, lo que también podría ser distinto sin que la cosa dejara de ser una cosa material, y, positivamente, consiste en una orientación de la mirada hacia lo que corresponde a la cosa material como tal, hacia lo que pertenece a la *ratio* (como me gusta decir) de la cosa material, o a su idea [...] Ésta es tarea del *intellectus dividens et componens*; *dividere* es analizar, y en la

⁷¹ Texto tomado de: S. Alejandra Velázquez Zaragoza y otros. *Textos selectos de filosofía y cuestiones para su debate*. México. Ed. Torres y asociados. 2009. p. 94.

⁷² El siguiente texto es un diálogo, imaginado por la filósofa Edith Stein, entre Edmund Husserl y Tomás de Aquino. En el fragmento habla este último.

separación abstractiva de los momentos esenciales y accidentales consiste semejante análisis [...]

Por otro lado, mediante la acentuación del carácter *intuitivo* del conocimiento esencial, no queda absolutamente descartado *todo* producto del pensar. No se alude a un simple “mirar”; con “intuitivo” sólo se señala la oposición con los procesos con de inferencia lógica: no se trata de derivar unas proposiciones de otras, sino de penetrar en los objetos y en las relaciones entre objetos [...] Lo que he calificado como tarea propia del intelecto: *intus legere* = leer en el interior de la cosa será [...] para usted una expresión ajustada a lo que entiende por intuición. Podríamos por tanto estar de acuerdo en que la *intuición* de esencias no se opone al *pensar*.

Edith Stein

¿Qué es filosofía? pp. 33-35.

Ediciones Encuentro.

LA POSTURA NOMINALISTA

[...] no hay ninguna *quiddidad* de la cosa material que no sea singular que sea objeto de nuestro entendimiento, porque toda *quiddidad* y toda cosa es singular [...] y toda cosa es su *quiddidad* y ninguna otra cosa.

Guillermo de Ockham.

Tratado sobre los principios de la teología.

Aguilar.

[...] todo lo que es, es singular y todo lo universal es singular; pero algunos entes, a más de su entidad propia, son signos de otras cosas y esto naturalmente o por imposición [...] los signos, al mismo tiempo que son singulares, son universales, singulares en su ser, universales por el significado, esto es, son aquellos que son signos de muchos [...]

Guillermo de Ockham.

Tratado sobre los principios de la teología.

Aguilar.⁷³

⁷³ Textos tomado de: *Op cit.* p. 95-96.

Anexo IV

Tercera unidad del programa de la asignatura

Historia de las Doctrinas Filosóficas

a) Tercera Unidad: Problemas centrales de la Filosofía medieval.

Época: Edad Media.

Problemas: Conocimiento, razón y fe y los universales.

Áreas: Metafísica, Teoría del conocimiento y filosofía del lenguaje.

b) Propósito:

Caracterizar las posturas que defendieron algunos filósofos medievales en torno a los problemas del conocimiento, razón y fe y los universales.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DE CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	BIBLIOGRAFÍA
10	<p>Conocimiento, razón y fe, problema de los universales en:</p> <p>3.1. San Agustín.</p> <p>3.2 San Anselmo.</p> <p>3.3. Santo Tomás.</p> <p>3.4. Guillermo de Ockham</p>	<p>3.1. El platonismo en San Agustín. Realismo extremo y conocimiento</p> <p>3.2. El argumento ontológico de San Anselmo.</p> <p>3.3. El aristotelismo en Santo Tomás. Realismo moderado y razón y fe.</p> <p>3.4. El</p>	<p>Actividades que se sugieren para el desarrollo de habilidades inherentes a la lectura filosófica:</p> <p>3.1. Lectura dirigida de fragmentos de <i>La ciudad de Dios</i>.</p> <p>3.2. Selecciones de fragmentos del <i>Proslogium</i> de San Anselmo.</p> <p>3.3. Fragmento de <i>La summa teológica</i> en el <i>De veritate</i>.</p>	<p>3.1</p> <p>3.2</p> <p>3.3</p> <p>3.4</p>

		nominalismo de Ockham.	3.4. Selección de fragmentos de Guillermo de Ockham.	
--	--	------------------------	--	--

c) Bibliografía:

3.1 San Agustín, *La ciudad de Dios*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1964, Tomo XVI. (V. 9 a V, 11, págs. 262 a 272)

3.2. San Anselmo, *Proslogion*, Buenos Aires, Aguilar, 1957. (págs. 32 a 42).

3.3. Santo Tomás, “de la Verdad” en *Summa Teológica*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1955, Tomo IX. (Cuestión 109, 2-2 q 109^a. 1-a. 4, págs. 491-501)

3.4. Ockham, Guillermo, *Principios de Teología*, Madrid, Sarpe, 1985. (págs. 41 a 49)

Conclusión

¿Es pertinente socializar el saber filosófico en la sociedad actual? ¿La formación que este saber propicia está descontextualizada en las circunstancias del mundo moderno? Por el contrario, de acuerdo a lo visto en el cuerpo del trabajo, esta socialización resulta incluso necesaria.

Esto es así, porque, en primer lugar, es un saber sintético que orienta íntegramente el actuar del individuo. A diferencia del saber especializado que es propio de una profesión, el saber cultural, y la filosofía incluida en él, nos habla del sentido, los fines y el porqué de las cosas y nuestras acciones; no se ocupa del cómo, pero, sin él, este cómo no necesariamente resulta fructífero, sino dañino e, incluso, destructivo.

Lo es, en segundo lugar, porque la filosofía es también un ejercicio de autoconocimiento, el cual no se queda en los límites del individuo, sino que alcanza el ámbito social e histórico. En relación a la sociedad contemporánea, puede propiciar la conciencia en nuestro tiempo de sus propias limitaciones y de su posibilidad de integración a una cultura humana universal.

Mas esto quiere decir también que este saber contribuye a crear la conciencia de sí mismo que tenga nuestro tiempo, incluida en ella el descubrimiento de los ideales que esta civilización hace asequibles, así como evitar los derroteros equivocados que puede tomar. Pues el significado y sentido definitivos que la civilización contemporánea ha de tener para la historia y el hombre no están aún definidos. Puede todavía poner las bases que permitan un paso adelante en la construcción de una integración de las culturas humanas, toda vez que ha llegado el momento en que el conocimiento de las distintas culturas se ha hecho mutuo, debido en gran parte al avance de la tecnología de la comunicación que esta misma civilización ha creado. Pero, a la par, también es posible que destruya incluso las condiciones que permiten el despliegue libre de la existencia humana. Mas, como toda realidad del orden de lo humano, su sentido definitivo no está en el ahora, sino en el futuro en el que pueda devenir.

Todavía no estamos del todo libres para poder entender el “espíritu del capitalismo” por completo. Todavía tenemos que odiarlo más o menos –y esto significa malentenderlo. Pero el tiempo en que podamos también amarlo, vendrá. Quizás adoptará una forma más conciliadora [...] Quizás sea la imagen de un gigante miserable y monomaniático que tuvo

que hurgar sin sentido en la tierra oscura, negándose a sí mismo todo lo que las delicias de la luz mundana y celestial iluminan; creó –en virtud de una especie de división del trabajo histórico- mundial- el lugar de danza y recreo para un *nuevo* hombre, inconsciente de lo que él mismo hacía y, por ello, no sin el carácter trágico de un héroe ciego. Pero su definitiva realidad histórica y su imagen correcta en nuestro espíritu, dependerán por completo de lo que nosotros y nuestros niños *hagamos*.⁷⁴

En esta encrucijada le corresponde a la educación un papel crucial. La socialización del saber filosófico puede contribuir, sin duda, en mucho a este entendimiento, tanto al que se dé entre las culturas, como el que propicie la conciencia del momento decisivo que pasa la humanidad. Esto, siempre y cuando, las reflexiones que produzca su enseñanza se conecten con esta realidad. Pues ciertamente existe el riesgo de desconectar el pensar filosófico del contexto en el que puede ser fecundo, lo cual termina por matar la libertad y espontaneidad indispensables para su ejercicio. Riesgo que las circunstancias escolares favorecen en muchas ocasiones. En la conexión entre la vivencia original que dio lugar a determinada filosofía y los problemas e inquietudes que apremian al ser humano contemporáneo se da la oportunidad de experimentar el filosofar.

Y, en tercer lugar (en orden de exposición, aunque el primero en importancia), es pertinente y necesaria la socialización de este saber porque promueve el *libre* despliegue de la persona del joven estudiante. El saber, por lo menos el saber cultural de que hemos hablado aquí, es fundamentalmente una forma de relación, que puede ser cada vez más amplia y profunda, con todo lo que en el universo hay de esencial. El que sabe *participa* de la realidad de lo conocido y, en cierto sentido, lo hace suyo. En el conocimiento de las culturas del espacio y tiempo humanos, relacionándolos con las circunstancias del entorno actual, puede darse esta ampliación del horizonte vital del alumno y, como consecuencia, el crecimiento y *nutrición* de su persona.

A mi juicio, en la práctica realizada, y de acuerdo a los resultados alcanzados y a las condiciones en que se llevó a cabo la práctica, el logro de este objetivo fue en términos generales positivo. Lo refleja así el conocimiento que la mayoría de los alumnos del grupo en que se llevó a cabo la práctica alcanzó acerca de los principios de la filosofía cristiano-medieval, sobre todo el que obtuvo acerca del principio de solidaridad.

⁷⁴ Max Scheler. *Der Bourgeois*. p. 361.

Bibliografía

- ✚ Agustín de Hipona, Santo. *La ciudad de Dios. Obras completas XVI*. Traducción de Santos Santamarta del Río y Miguel Fuertes Landeros. Madrid. Biblioteca de autores cristianos. 1987.
- ✚ Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México. UNAM y Editorial Ítaca. 2009.
- ✚ Bauman, Zygmunt. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Traducción de Carmen del Corral. México. Tusquets. 2008.
- ✚ Cardenal, Ernesto. *Cántico Cósmico*. Madrid. Trotta. 1999.
- ✚ Chehaybar y Kuri, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México. UNAM. 2001.
- ✚ Copleston, Frederick. *Historia de la filosofía*. Volumen II. Traducción de Juan Carlos García Barrón. Barcelona. Ariel.
- ✚ Dostoyevsky, Fiodor. *Obras Completas III*. Traducción de Rafael Cansinos Asséns. Madrid. Aguilar. 1966.
- ✚ Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía*. Barcelona. Ariel. 2001.
- ✚ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores. 2010.
- ✚ Gilson, Étienne. *El espíritu de la filosofía medieval*. Madrid. Ediciones Rialp. 2004.
- ✚ Hernández, Efrén. *Obras*. México. Fondo de Cultura Económica. 1987.
- ✚ *Legislación universitaria de la UNAM*. México. UNAM. 2000.
- ✚ Mondolfo, Rodolfo. *Heráclito, textos y problemas de su interpretación*. México. Siglo XI Editores. 1998.
- ✚ Nietzsche, Friedrich. *La Gaya Ciencia*. Madrid. Sarpe. 1984.
- ✚ Ortega y Gasset, José. *Misión de la Universidad*. Madrid. Alianza Editorial. 2002
- ✚ Ortega y Gasset, José. *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Madrid. Ediciones Encuentro. 2004.

- ✚ Pablo, Santo. *Primera Carta a los Corintios*. Sagrada Biblia. Nuevo Testamento. Versión directa de los textos primitivos por Mons. Dr. Juan Straubinger. México. Prensa Católica. 1958.
- ✚ Platón. *Hippias menor o de lo falso. Obras Completas*. Traducción de Francisco de P. Samaranch. Madrid. Aguilar. 1990.
- ✚ Platón. *República. Obras Completas*. Traducción de José Antonio Miguez. Madrid. Aguilar. 1990.
- ✚ Ramos, Samuel. *Hacia un nuevo humanismo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1997.
- ✚ Reyes, Alfonso. *La última Tule. Obras completas*. Volumen XI. México. Fondo de Cultura Económica. 1982.
- ✚ Robberechts, Ludovic. *El pensamiento de Husserl*. Traducción de Tomás Martínez. México. Fondo de Cultura Económica. 1968.
- ✚ Scheler, Max. *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Traducción de Hilario Rodríguez Sanz. Madrid. Caparrós Editores. 2001.
- ✚ Scheler, Max. *Esencia y formas de la simpatía*. Traducción de José Gaos. Salamanca. Ediciones Sígueme. 2005.
- ✚ Scheler, Max. *Innere Widersprüche der deutsche Universitäten. Gesammelte Werke*. Band 4. Bern. Francke-Verlag. 1955.
- ✚ Scheler, Max. *Vom Umsturz der Werte. Gesammelte Werke*. Bern. Francke-Verlag. 1955.
- ✚ Scheler, Max. *Sociología del saber*. Traducción de José Gaos. Buenos Aires. Leviatán. 1991.
- ✚ Scheler, Max. *Ordo Amoris*. Traducción de Xavier Zubiri. Madrid. Caparrós Editores. 1998.
- ✚ Scheler, Max. *El puesto del hombre en el cosmos*. Traducción de José Gaos. Buenos Aires. Losada. 1997.
- ✚ Scheler, Max. *El resentimiento en la moral*. Traducción de José Gaos. Madrid. Caparrós Editores. 1998.
- ✚ Scheler, Max. *El saber y la cultura*. Traducción de J. Gómez de la Serna y Favre. Buenos Aires. Ediciones Siglo Veinte. 1975.

- ✚ Stein, Edith. *¿Qué es filosofía?* Traducción de Alicia Valero Martín. Madrid. Ediciones Encuentro. 2001.
- ✚ Vasconcelos, José. *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*. México. UNAM. 2001.
- ✚ Velázquez Zaragoza, Alejandra y otros. *Textos selectos de filosofía y cuestiones para su debate*. México. Ed. Torres y asociados. 2009.
- ✚ Wilde, Oscar. *El fantasma de Canterville y otras narraciones*. Traducción de Rosa S. de Naveira. Barcelona. Editorial Juventud. 1998.
- ✚ Xirau, Joaquín. *Amor y mundo. Obras Completas I*. Madrid. Anthropos y Caja Madrid. 1998.
- ✚ Xirau, Joaquín. *Manuel B. Cossío y la educación en España. Obras completas II*. Madrid. Anthropos y Caja Madrid. 1999.
- ✚ Xirau, Joaquín. *Escritos sobre historia de la filosofía. Obras completas III*. Madrid. Anthropos y Caja Madrid. 2000.
- ✚ Zambrano, María. *Filosofía y educación*. Málaga. Editorial Ágora. 2007.

Sitiografía

- ✚ <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>
- ✚ www.ingenieria.unam.mx/centrosdedocencia/induccioneinger/Documentos/Marco_institucional.pdf
- ✚ [https://3b3e1f09-a-5943f56c-sites.google.com/a/dgenp.unam.mx/modificacioncurricular/documentos-de-consulta/bachilleratounam/Plan%20de%20Estudios1996-1.pdf?](https://3b3e1f09-a-5943f56c-sites.google.com/a/dgenp.unam.mx/modificacioncurricular/documentos-de-consulta/bachilleratounam/Plan%20de%20Estudios1996-1.pdf)

Filmografía

- ✚ Capitalismo: una historia de amor. Dir. Michael Moore. Paramount. 2010. DVD.
- ✚ El pianista. Dir. Roman Polanski. Quality Films. 2002. DVD.
- ✚ La última mirada. Dir. Patricia Arriaga Jordán. Séptimo Arte Distribución. 2008. DVD.