



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FILOSOFÍA

**La noción de responsabilidad en el ejercicio educativo del Nivel
Medio Superior. Hacia una formación de sujetos**

TESIS

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

PRESENTA

Lic. Gabriela Jurado Rivera

Tutor Principal:

Dr. Victórico Muñoz Rosales
Facultad de Filosofía y Letras

Comité Tutorial:

Dra. Martha Diana Bosco Hernández
Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Jorge Armando Reyes Escobar
Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Armando Rubí Velasco
Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Guillermo Castillo Ramírez
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

México, D.F., Noviembre de 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A todos, mujeres y hombres que trabajan y que hacen posible a la UNAM como una institución que puede brindar oportunidades de educación para todos los demás. Por su dedicación, esfuerzo y entrega, pero sobre todo por la confianza que nos brindan a miles de estudiantes como yo para entender y transformar el mundo que vivimos.

A mi madre, que siempre está para todos, por el amor, la entrega incondicional y por alentarme a mostrar siempre lo mejor de mí. A mi padre, por el esfuerzo que hace todos los días y por no cuestionar jamás lo que hago porque me enseñó a hacerlo todo con amor.

A mis hermanas y sus familias por el apoyo y la paciencia, por permitirnos acompañarlos y descubrir con ellos la responsabilidad de la crianza.

A mis abuelos, tíos, primos y sobrinos, por las historias y el tiempo juntos. Porque siempre nos han hecho sentir acompañados y queridos.

A la familia Muñoz Granados por hacerme parte de su familia. Por el cariño y el apoyo.

A todas las y los originarios que han resistido los embates de la modernidad, porque todavía esperan de nosotros y además, nos dan la posibilidad de acercarnos, a quienes estamos dispuestos, a conocer su lengua, su modo de vida y su filosofía para practicarlas como una alternativa viable y necesaria frente a las negatividades y carencias de lo que se nos presenta como único modo de percibir, comprender y vivir la realidad.

A los amigos que nunca nos dejan a pesar de la distancia y el tiempo, especialmente para Isabel, Gaby, Avril, Olinka, Neyra, Katya, Noemi, Oscar, Jardiel, Ceci, Leonardo, Mauricio, Enrique, Jorge, Berna, Hugo, Jorge Alberto y a todos los que no menciono pero que siempre están.

A Jesús, Ale y Alfonso, porque sin ellos, estos dos años de maestría no hubiesen estado completos.

Con especial dedicatoria quiero agradecer a los estudiantes de la preparatoria del IEMS “Benito Juárez”, a Brenda, Adrianita, Marisol, Susana, Mónica, Orlando, Karen y Aarón por afirmar quien estoy siendo y a todos aquellos que han sido mis alumnos por enseñarme tanto.

Al grupo p’ijyotan por mostrarme el amor a la docencia y por enseñarme caminos distintos hacia la investigación, reflexión y práctica docente. ¡Kolaval!

Al Dr. Miguel Hernández, Mtro. Gregorio López, Dr. Carlos Lenkersdorf, Dr. Mario Magallón, Mtro. Isaías Palacios, Dr. Juan José Bautista, Dr. Enrique Dussel y Dr. Juan Manuel Contreras por enseñarme tanto, por dejarme acompañarlos en sus investigaciones y proyectos de vida, por confiar en lo que hago y por corregir mis errores. Por ser coherentes y mostrarme el camino hacia la verdadera vocación docente.

Al Dr. Victórico Muñoz por alentarme a dar siempre un poco más.

A todos los que nos acompañaron en este proyecto, por escuchar nuestras dudas e incertidumbres por dejarse crecer con nosotros y por excusar muchas veces nuestra ingenuidad, pero sobre todo, por animarnos a llevar a cabo nuestros proyectos y no permitirnos vacilar nunca de nuestros propósitos. A la Dra. Martha Diana Bosco, Dr. Armando Rubí, Dr. Guillermo Castillo, Dr. Mauricio Beuchot, Dra. Ma. del Carmen Calderón, Dr. Jorge Armando Reyes, Dr. Alejandro Alba y especialmente a la Mtra. Norma Angélica por confiar antes de empezar.

A todos los que laboran en la coordinación de la MADEMS por el apoyo y la solidaridad a lo largo de estos dos años.

A nosotros Aldo, por la vida que estamos haciendo, por esta relación tan maravillosa que ahora nos da la posibilidad de volvernos en algo distinto para ser padres. Por escucharme siempre y apoyar mis ideas y proyectos, porque sabes que siempre estás en todos ellos.

¡Ta j'kanot!

Finalmente, quiero agradecer con todo mi amor a quien está formándose en mi vientre porque me ha permitido comprender el verdadero sentido de la alteridad, de la gratuidad y del amor incondicional. A ti, que has llegado a hacer mi mundo mucho más feliz de lo que siempre soñé.

Quisiera, igual que un viejo autor, pedir una disculpa a todos los jóvenes por quienes este trabajo tiene sentido, por dedicar la tesis mayoritariamente a quienes llevan años siendo profesores. La excusa que tengo es que ellos, al igual que muchos de nosotros, no sólo fueron alumnos de bachillerato sino que siguen aprendiendo de nosotros y es nuestro trabajo recordárselos siempre porque a veces se les olvida.

Entonces, dedico este trabajo a todos los licenciados, maestros y doctores, cuando eran alumnos de bachillerato.

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I	9
La educación, un problema de la filosofía	
1.1. Pensando la educación	9
1.2. Desde la filosofía	15
1.3. La noción y el sentido de la responsabilidad	20
1.4. Hacia una formación de sujetos	28
1.4.1. La capacitación del individuo	28
1.4.2. La formación del sujeto	31
1.4.3. La educación en el proceso y desarrollo de la <i>sujetividad</i> <i>comunitaria</i>	34
CAPÍTULO II	37
La propuesta pedagógica de la Educación Comunitaria	
2.1. La pedagogía	40
2.2. La pedagogía crítica	46
2.3. Los fundamentos teóricos de la Educación Popular, la Pedagogía del Oprimido - Pedagogía de la Esperanza	56
2.4. La pedagogía de la Educación Comunitaria	63
2.4.1. Principios fundamentales de la Educación Comunitaria	66
2.4.2. Metodología de la Educación Comunitaria	71

2.5. La Enseñanza contextualizada o la necesidad de contextualizar la enseñanza	76
2.6. La investigación antropológica y etnográfica como herramientas Didácticas para la enseñanza contextualizada. La necesidad de un diario de campo	79

CAPÍTULO III _____ **82**

Ubicación y contextualización de la práctica docente

3.1. El modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal	81
3.2. Ubicación de la disciplina y de la materia optativa de Filosofía Política	88
3.2.1. Especificaciones de la materia de filosofía política	89

CAPÍTULO IV _____ **100**

Presentación, análisis y evaluación de la práctica docente

4.1. Especificaciones de la institución y del curso	100
4.2. Presentación del programa del curso de filosofía política	102
4.3. Presentación del formato que utilizamos para las planeaciones de la clase	109
4.3.1. Explicación de los rubros del formato de planeación	112
4.4. Presentación de la práctica docente	113
4.4.1. Presentación de las planeaciones de clase y las evidencias de la práctica docente	113
4.5. Evaluación del curso	178
4.5.1. Evaluación de los conocimientos adquiridos en el curso	178
4.5.1.1. Evidencias de la evaluación de los alumnos	180

4.5.2. Criterios de evaluación final _____	190
4.5.2.1. Evaluación de los alumnos (autoevaluación) _____	190
4.5.2.2 Evaluación de los compañeros de clase (coevaluación) _____	201
4.6. Evaluación de la práctica docente y evaluación del curso por parte de los alumnos _____	204
4.6.1. Evaluación del profesor experto _____	219
4.7. Informe final _____	223
4.7.1. Apreciación personal de todo el proceso de la práctica docente _____	223
4.7.2. Informe final en relación al curso _____	224
4.7.3. Observaciones finales en torno a la metodología _____	227
4.7.4. Observaciones finales en relación a los contenidos logrados _____	230
Consideraciones finales _____	233
Apéndice 1 _____	237
Apéndice 2 _____	244
Bibliografía _____	253

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, mientras cursábamos el último año de preparatoria y nos preparábamos para elegir el camino que seguiríamos en la vida, la profesora de filosofía nos hizo algunas preguntas que, por lo menos a mí, me hicieron reflexionar la situación y la responsabilidad que tenía desde mi condición.

Ella nos hizo pensar en los motivos por los que estábamos en la escuela:

¿Por qué están aquí?, ¿por qué quieren estudiar?, ¿qué pretenden hacer después de terminar la escuela?, ¿qué esperan de esto? Y una última, ¿creen que la filosofía, ayudará a cumplir alguno de esos propósitos?

De alguna manera yo estaba segura de poder contestar todas esas preguntas, que la mayoría de las veces uno ya no se pregunta porque aparecen obvias en la cotidianidad y muchas veces también hasta superadas, porque culturalmente se nos enseña que para quienes no estudian la vida es mucho más difícil, se trabaja más y se gana poco, entonces es más conveniente hacerlo y si después logras trabajar en algo que te gusta, qué mejor.

Para cuando llego mi turno de contestar, la profesora Ma. De la Luz ya había desistido de escuchar la respuesta de todas esas preguntas y se conformaba con que tuviéramos clara la respuesta de una sola. Yo, decidida y firme le respondí, “estoy aquí porque estoy preparándome para transformar el mundo”.

Realmente, aquella era una respuesta muy común pues a mí, como a muchos adolescentes de mi generación, que habíamos visto, escuchado y vivenciado el levantamiento zapatista, nos había impactado la presencia de una *otra* voz, de una *otra* apariencia, de una *otra* forma de manifestarse y de un *otro* modo de ver y vivir la realidad.

La profesora, con una mirada desafiante, me preguntó si realmente creía que eso era posible. Yo dudé en ese momento y ahora sé que mi vida hubiera sido distinta si aquella profesora me hubiese dejado en la incertidumbre de saber si era no posible hacerlo.

Mientras ella estaba frente a mí esperando la respuesta, yo ya me sentía apenada de mi postura juvenil e idealista. Pero ella no se movió y al cabo de unos segundos me dijo, “claro que es posible si no, qué sentido tendría vivir”

Hasta el día de hoy y después de todo, mi vida; es decir, mis decisiones, mis pensamientos, mis trabajos, mis estudios, mis relaciones y mis proyectos siguen respondiendo a esa interpelación temprana pues sé que cada día es una nueva oportunidad para hacerlo.

Este trabajo, como proyecto vida, no es la excepción, responde a la necesidad de pensar y repensar el sentido que tiene una acción que es tan cotidiana como necesaria, la educación. Cotidiana porque todos los días, en cualquier parte y en todo momento educamos porque inevitablemente nos enseñamos, o mejor dicho, nos mostramos frente a otros, y necesaria porque somos parte de una comunidad que necesita de nosotros y de nuestras acciones para seguir siendo comunidad y debemos entonces estar preparados para nuestra participación.

Hoy me encuentro en la misma situación de aquellos años pero estoy en una condición distinta pues me he convertido en profesora de filosofía y esa posición me da la posibilidad, por un lado, de ser parte de la formación escolar de miles de jóvenes y por otro, de ser consciente de la responsabilidad que representa acompañarlos en esa formación.

Si bien, el proyecto que presentamos está enfocado a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el nivel medio superior, ésta nunca deja de contemplarse en relación a la formación integral, es decir, una educación que contempla la formación del ser humano de una manera complementaria a la formación del ser humano como parte del entorno en el que éste está inserto.

El modo como llevamos el trabajo de investigación y participación trata de seguir, hasta donde es posible, la misma metodología que proponemos para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el bachillerato (ubicación, contextualización, reflexión, acuerdo y proposición), por lo que comenzamos con la exposición y el análisis de la educación en nuestro contexto, mexicano y latinoamericano.

Es decir, nos ubicamos espacio-temporalmente para comprender el sentido y la intención que tiene la acción de educar y la necesidad de contemplar a la filosofía como disciplina que complementa la formación humana porque nos proporciona herramientas necesarias para pensar, desde nuestra condición, la realidad y desde ahí, nos da la posibilidad de participar en su transformación.

En el primer capítulo entonces, exponemos y analizamos la situación de la educación en general y de la educación en el bachillerato en particular a fin de explicar, entender y dar razón del sentido que tiene el proyecto educativo y la formación escolar en este nivel en nuestro país, en función de las demandas y necesidades globales, pero principalmente en función de las necesidades locales pues consideramos, como primer supuesto, que la escuela debe inevitablemente y en principio, dar solvencia a las necesidades de la comunidad en donde ésta, está inserta.

La educación como modo de proyección humana, es la vía a través de la cual se muestra y se transmite el sentido y la pertinencia de los saberes indispensables y necesarios ya sea para la continuidad, el desarrollo o la transformación del mundo, pero esto no puede entenderse si antes no se analiza el papel que está jugando en su contexto. Es decir, consideramos, además del sentido que tiene la educación a niveles generales, el sentido que tiene la educación en nuestro país y posteriormente, la pertinencia y la importancia que tiene la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el nivel medio superior para complementar esa formación educativa.

Al ser la educación un problema de nuestra realidad no podemos dejarla fuera del ámbito de la filosofía por lo que la lectura e interpretación de la situación y el problema de la educación lo hacemos desde el ámbito propio de nuestra disciplina.

Ahora bien, al hacer el análisis general del problema nos percatamos que hay muchos ámbitos en la educación que deben ser tratados como problemas filosóficos sin embargo, aquí el que nos preocupa y nos ocupa es el de la responsabilidad que se tiene como sujeto parte de una comunidad, particularmente en el ejercicio mismo de educar y de ser educados, pero también del enseñar y aprender en el contexto escolar.

Consideramos que uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos como personas, sobre todo en contextos urbanos como el nuestro, es que no hay una consciencia de la responsabilidad que implica vivir socialmente o mejor dicho, comunitariamente, lo que inhibe nuestra capacidad de involucrarnos y participar activamente en muchos ámbitos de nuestras vidas, pero además, también impide nuestra capacidad de hacer significativas muchas de las actividades que realizamos cotidianamente pues pensamos que como las acciones son individuales, las repercusiones no van más allá de nuestro entorno inmediato.

El problema es que, aunque las acciones que realizamos mayoritariamente son acciones singulares, todas tienen repercusiones directas o indirectas en nuestro entorno e influyen de la misma manera en la construcción y transformación del contexto en el que nos desarrollamos, así, al no considerar los alcances de nuestras acciones dejamos de lado el sentido de responsabilidad que tenemos con un mundo que nos reclama participar activamente en su desarrollo y transformación.

Desde aquí, utilizamos las categorías de sujeto, *sujetividad* y comunidad para diferenciarlas de las categorías de individuo y sociedad principalmente. La intención es, esencialmente, redimensionar estas categorías desde la visión y vivencia comunitarias de los Pueblos Originarios que de ninguna manera niegan la singularidad del ser humano sino que la afirman en un ámbito que se extiende hacia los otros y que permite al mismo tiempo la unidad de una comunidad que hace posible la reproducción y el desarrollo de la vida toda.

La *sujetividad*, es el modo en el que el sujeto, como ser humano, se afirma en la integración y complementariedad que hace posible a la comunidad, es aquí donde radica la importancia y la necesidad del ser humano, pero no sólo de él mismo en cuanto ser humano sino de él en la relación y sujeción con todo. Desde nuestra postura, a diferencia del individuo que parte de él mismo y se abre hacia los demás, el sujeto no parte de sí mismo sino parte de la relación que él, desde su singularidad, tiene con una unidad indispensable para la producción y reproducción de la vida toda. Es por eso que consideramos medular el trabajo del sentido y las implicaciones que tiene el actuar responsablemente en cualquier ámbito, pero consideramos, desde nuestra condición, que es en el ámbito educativo donde podemos abonar a la consciencia de la responsabilidad que implican todas las acciones que

realizamos pues la escuela es la base para la formación integral del ser humano porque nos permite pensar y re-direccionar nuestro actuar hacia un bien común.

Sabemos que cada uno de nosotros, desde nuestra situación, estamos siendo parte de una comunidad que reclama nuestra participación, el problema es que no siempre nos damos cuenta que cualquier acción y todas las acciones que realizamos singularmente tienen consecuencias directas e indirectas en la conformación de esa comunidad. Esta responsabilidad implica sobre todo, ser consciente de que somos sujetos intersubjetivos o sujetos comunitarios y participamos inevitablemente en la construcción y transformación de esa comunidad que formamos.

Ya sea como maestros o como alumnos en una institución escolar, participamos y debemos ser conscientes de eso pues sólo de esa manera las acciones que realizamos como estudiar, aprender, construir, enseñar, participar, etc., serán significativas dentro y fuera del salón de clases y de cualquier institución escolar.

Entonces, como primer momento consideramos que es necesario dar cuenta o develar esa condición *sujetiva* ya que de este modo todas las acciones que realizamos singularmente cobran sentido y son significativas.

La escuela, en su proceso y en su intención, es también la encargada de la formación de un ser humano responsable y comprometido con su realidad, es desde ahí que se aborda el sentido de la responsabilidad que tiene la formación del sujeto en el ejercicio de la educación. Aunque este proceso no es exclusivo o propio sólo de las instituciones escolares, sino que es en ella donde se hace evidente la pertinencia y la necesidad de la formación para que sea significativa tanto en el sujeto como en su comunidad.

Consideramos, desde el análisis del caso de la educación en México, que uno de los problemas que hacen que la educación en general y la enseñanza de la filosofía en particular no sean significativas para los estudiantes es que, generalmente, no logran hacer evidente su sentido en su contexto concreto.

Sin embargo, debemos aclarar que de ninguna manera pensamos que la educación y la enseñanza de la filosofía no sean pertinentes en sí mismas sino que parece, no se ha podido establecer la relación que permite hacer evidente esa pertinencia y significación. ¿Por qué?

La respuesta a esta pregunta la encontramos en el modo como está siendo posible la educación en algunos pueblos originarios en donde hemos tenido la oportunidad de ver y reconocer algunas prácticas educativas alternas en donde todas las prácticas de la vida cotidiana se llevan a cabo en función de las necesidades de la propia comunidad.

Es decir, todas las acciones que se realizan tienen como principio y fin la comunidad porque de la comunidad parten como necesidades, saberes, prácticas, etc., y a ella regresan pero de otro modo pues han sido analizadas, reflexionadas y problematizadas para dar solvencia a las necesidades de la misma.

Ahora bien, mientras hacíamos el análisis de estas prácticas educativas en relación al modo como es la educación en nuestro contexto confirmamos que uno de los problemas en muchos ámbitos de nuestra vivencia diaria, no sólo en el ámbito de la educación, es que la mayoría de las veces no sabemos ni somos conscientes de la necesidad y el alcance que tienen nuestras acciones cotidianas en la comunidad en la que nos desarrollamos y por eso creemos que cada una de estas actividades son aisladas o son en sí mismas y las repercusiones no van más allá de sus consecuencias directas.

Es decir, muchas veces pensamos que el proceso de formación en las instituciones educativas no van más allá de asistir a la escuela, entregar las tareas, ser puntuales, pasar de año y en el mejor de los casos sacar buenas calificaciones para después, poder ser considerados buenos elementos y llevar ventaja en la competencia por un buen puesto laboral en la vida futura. Pero no es así, la formación escolar debe hacernos ver la necesidad y la responsabilidad que tenemos desde cualquier ámbito, de participar activamente en el desarrollo y la transformación de nuestra realidad, pero no sólo o necesariamente en una vida futura, es decir, no hasta que se nos diga que hemos logrado los conocimientos o hemos desarrollado la capacidad para hacerlo pues al ser sujetos y seguir construyendo nuestra *sujetividad* somos parte de la comunidad que nos reclama participación y a eso debemos responder.

Si bien la Educación Comunitaria como modelo pedagógico no está pensada desde nuestro contexto, consideramos que sí resuelve este problema que es también un problema que se presenta en la práctica educativa. Por lo mismo, no tratamos de transportar, de nueva cuenta, un modelo que no está pensado y planeado para nuestro contexto, simplemente retomamos algunos principios de este modelo que consideramos, representa una alternativa viable y necesaria.

El modo como nos fue posible ubicar, reconocer y sistematizar muchos de los principios, además de la experiencia con algunas de las prácticas educativas de los pueblos, fue a partir de la lectura de distintos estudios de campo que se han realizado en algunas regiones de México y de países como Bolivia y Guatemala. Estas lecturas nos permitieron complementar en gran medida el marco teórico y práctico que fundamenta nuestra práctica docente la cual tenemos oportunidad de compartir y poner a consideración. Todo esto se explicita en el segundo capítulo en donde además de exponer los principios que reconocemos propios para nuestra práctica educativa proponemos una metodología que se adecua a nuestro contexto y necesidades para el ámbito educativo en general y para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en particular.

A partir del tercer capítulo se hace la ubicación y la contextualización del modelo y de los objetivos que sigue la institución en donde realizamos nuestra práctica docente, además se hace la presentación del plan de estudios para ubicar el área en la que está inserta la disciplina y la materia que tuvimos a nuestro cargo. También se presenta tal y como está en el programa educativo, el perfil del estudiante y se hace un análisis, desde nuestra posición, del proyecto educativo.

El cuarto capítulo está enfocado a la exposición de la práctica docente que tuvimos la oportunidad de llevar a cabo en la Preparatoria 2 “Benito Juárez” del Instituto de Educación Media Superior del D.F durante el semestre 2012-2013 “B”. En este capítulo se presenta el programa del curso, las planeaciones de las clases y algunas evidencias que complementan la exposición a modo de hacer más comprensible la misma.

Dejamos pues a consideración del amable lector este trabajo esperando contribuir con una alternativa capaz de solventar necesidades y problemas propios de nuestro contexto, en pos

de una mejor enseñanza-aprendizaje de la filosofía y una educación que posibilite la vida digna de todos en nuestra comunidad ante la necesidad de una alternativa capaz de hacer frente a los retos y perspectivas de nuestro tiempo y espacio pero sobretodo, ante la necesidad de un mundo que necesita de nuestra participación para hacer posible una vida digna para todos los que habitamos en él.

Capítulo I

La educación, un problema de la filosofía

“El problema de la realidad, es que no sabe nada de teoría.”

(Don Durito de la Lacandona, 2008, p. 309)

1.1. Pensando la educación

La Educación Media Superior (EMS) se ubica en el nivel intermedio educativo nacional. Es, según a consideración, la superación del nivel básico y la preparación hacia el nivel superior. Actualmente existen tres tipos de programas que cubren la EMS: el bachillerato general, que prepara a los alumnos para que puedan ingresar a instituciones de educación superior; el profesional técnico o bachillerato tecnológico, que proporciona al estudiante capacitación para el trabajo y el bachillerato bivalente, que cubre tanto la formación intelectual del estudiante para que pueda incorporarse a una institución educativa de nivel superior, como la formación para el trabajo, si es que el alumno decide incorporarse a la vida laboral inmediatamente después del bachillerato.

Recientemente es muy marcada la diferencia entre las instituciones en cuanto a los contenidos educativos. Por ejemplo, en las instituciones con un perfil técnico se reorientan las materias humanísticas y específicamente las del campo de la filosofía al aspecto científico o tecnológico porque, en principio, se considera que el ámbito de lo humano obstaculiza el camino que conduce al desarrollo específico del técnico-profesional o, con las nuevas reformas, las materias de éstas disciplinas ni siquiera son consideradas esencialmente como parte de los programas porque se tiene la idea, el desarrollo humano es intrínseco a toda actividad personal y desde esa perspectiva, transversal a todas las demás disciplinas por lo que no es necesario ubicarla en un contexto específico sino que más bien es indispensable que se ajusten a todas las demás.

El problema es que no es viable obviar la humanidad del ser humano ni la educación que hace posible la formación humana, así como tampoco se puede obviar el sentido que confieren las materias del área de humanidades a las demás que no pertenecen a la misma.

Es decir, no se puede pensar que la humanidad o la subjetividad del ser humano está dada de por sí, porque si se piensa de esta manera se estaría asumiendo que la educación, como parte indispensable de la formación humana, carece de sentido y entonces, desde esa perspectiva, tendríamos que asumir que la educación es la simple capacitación personal que promueve el desarrollo de habilidades para que todo ser humano pueda integrarse a un sistema que ya está dado y que es imposible transformar desde nuestra condición.

Esta situación se ha hecho cada vez más evidente y polémica debido al carácter que se le ha venido dando a la educación, a la que se le demanda, principalmente, la formación del *capital humano* que exige el país y que debe hacer frente al reto de formar productores eficientes para el progreso y la modernización del mismo o para el desarrollo económico que permite que nuestro país se mantenga a la “altura” de la circunstancia global, lo que ha traído como consecuencia que las materias del área de humanidades, como la filosofía, aparezcan y desaparezcan de los *curricula* con el argumento de que la humanidad del ser humano debe cumplir con los parámetros del “orden social” y no a la inversa.

Ya esto lo ha evidenciado el Observatorio Filosófico de México cuando denuncia que incluso el cambio de denominación de las materias del campo de la filosofía responde al interés de diluir y/o desaparecer los contenidos filosóficos de las materias de formación humana

“al amparo de nombres de asignaturas ajenas a la tradición filosófica. [...] Al colocar nombres como ‘Construcción de la ciudadanía’ y ‘formación humana’ en vez de ética, estética, lógica e introducción a la filosofía se está modificando el contenido de los cursos. **La razón de fondo es que la RIEMS está**

orientada en forma tecnocrática y han decidido eliminar los contenidos que no estén relacionados con la educación instrumental”¹

La distinción estructural entre la utilidad y la pertinencia de la formación técnica o tecnológica y la formación humana es evidente desde la apertura de la educación a las determinaciones de las políticas de Estado, y éstas a su vez, a las determinaciones de las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, entre otras.

Pues, “ la educación está transformándose de manera acelerada para satisfacer las necesidades del mercado libre y el sistema capitalista en su última fase oligopólica y tecnopragmática, en la cual, los estudios y disciplinas humanísticas y la filosófica no encuentran lugar establecido o bien, son transformadas en la razón última de sus ser y su función, orientándolas de manera que apoyen o al menos no obstaculicen los derroteros del orden mundial, ni las transformaciones educativas que requiere el sector productivo internacional y nacional”²

Es decir, la educación actualmente no sólo está encargada de reproducir y fomentar desde parámetros externos a la propia formación de la humanidad un ideal regulativo que niega o desdeña su propio sentido de humanidad o de subjetividad humana en aras del consumismo, el materialismo capitalista, la tecnologización, la globalización, etc., sino que además, es la responsable de promover en los ciudadanos la idea de que sólo es posible la transformación y el desarrollo de los individuos y de las naciones a partir del desarrollo económico y del progreso industrial mediante la preparación, la capacitación y el desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y capacidades para hacer frente a los problemas espacio-temporales específicos, es decir, de una situación particular o regional en un contexto único.

¹ Carta del Observatorio Filosófico de México en respuesta a la Reforma Integral de Educación Media Superior y al incumplimiento del acuerdo de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el que se señalaba que se restituirían las materias de filosofía así como el área de humanidades, p. 5 (Las Negritas son nuestras)

²Muñoz V., 2007, Pp. 231 y 232

Ahora bien, no es que sea un problema preparar a nuestros jóvenes para que les sea posible solucionar de la mejor manera retos y problemas específicos o propósitos determinados, sino que tanto los problemas como los propósitos responden, casi siempre, a circunstancias ajenas a los intereses propios del ser humano y de la misma manera, ajenos a las necesidades de las comunidades donde ellos mismos se desarrollan.

“En este sentido, la mal llamada ‘modernización educativa’³ [o nueva reforma] como vía para el progreso representa la aspiración de intereses ajenos a la *praxis* individual y colectiva. La situación de crisis que actualmente vivimos, cuestiona cualquier programa para readaptarse al sistema de producción mundial. En nuestro continente no puede hablarse de progreso sino superficialmente”⁴

La idea del progreso como pilar de la sociedad moderna está presente desde las primeras reformas educativas, pues ya desde los años treinta se promovió la adquisición y el desarrollo de habilidades técnicas en los alumnos, mientras se dejaba a iniciativa personal la reproducción de valores y actitudes “intelectuales”. Recordemos que es Narciso Bassols, al frente de la SEP quien impulsa la educación a partir de dos vertientes: una utilitarista y la otra populista. Obviamente la que tuvo mayor impacto fue la primera vertiente la cual, además, sentó las bases del actual sistema de enseñanza tecnológica⁵, mientras que la formación humana, desde entonces, es desestimada porque, se piensa, no tiene injerencia ni en la vida práctica ni en la vida útil porque “materialmente” no produce nada.

A simple vista pareciera que la distinción que se hace institucionalmente entre la educación teórica y la educación práctica es ya de por sí necesaria porque de este modo, desde este nivel, se van los estudiantes perfilando hacia una posible profesionalización y especialización en el nivel superior o hacia la formación para el trabajo, factor bien visto socialmente porque posibilita y fomenta el desarrollo económico del país.

³ O lo que nosotros llamaríamos Reforma Educativa o Reforma Integral de la Educación Media Superior.

⁴ Magallón, 1993, P. 68

⁵ Ornelas, 2006, P. 95 y ss.

Esta marcada distinción, entre la educación teórica y práctica se presenta como dos realidades no solamente distintas sino contrarias. La distinción es grave porque entonces parece que en la formación si se tiene inclinación teórica, en la que se incluyen todas las materias humanísticas como la Filosofía, sirve poco o no tiene reticencia en la realidad y entonces es mejor que se tenga inclinación a la educación técnica-práctica porque de éstas, si es evidente su utilidad.

Pero el problema no es que la educación tenga, mayoritariamente, un carácter técnico o se privilegie la modalidad de la educación tecnológica, el problema es que la educación, además de reducir su objetivo a este nivel, deje de lado o no contemple la formación integral del ser humano, orientándose además, al servicio de intereses particulares y utilitarios. “Lo cual ya se está haciendo, [además] con cánones derivados de los grandes centros filosóficos hegemónicos; y con la orientación técnica y científica guiada por las necesidades del sector productivo.”⁶

Debido a esto, es necesario no solamente reflexionar el problema de la educación, de la enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se generan en este ejercicio, a partir de las reformas educativas subordinadas a los intereses y las necesidades del sistema capitalista hegemónico y globalizado, sino que es indispensable también, repensar todo esto desde una dimensión ética.⁷

Es decir, es necesario replantear el problema de la educación como un problema de formación humana y no de simple capacitación para la profesionalización o preparación para el trabajo, pues consideramos que mientras la formación humana siga en esa ambivalencia no habrá ni una idea, ni una práctica clara entre un proceso que informa y promueve el conocimiento para la capacitación y otro que forma y que promueve la formación humana en todos sus ámbitos.

⁶ Muñoz V., 2007. P. 242

⁷ No se trata simplemente de ajustar a la educación y sus implicaciones a los valores de los modelos impuestos sino de una valorización ética nueva de la educación y de la formación del ser humano.

Ahora bien, debemos plantear también que la ambivalencia entre la educación teórica y la educación práctica además de fragmentar, inhibe la formación integral humana y, más todavía, promueve en los alumnos el desinterés de las materias de las que “no es evidente su utilidad”.

Es decir, si consideramos que las materias del área de humanidades son, en su mayoría de carácter teórico entonces debemos pensar también que son poco atractivas no sólo en función de su utilidad sino en función de su sentido pues, generalmente son consideradas como no esenciales para vida práctica y para la vida “útil”; y menos si se cree que lo esencial para la vida está dado desde los beneficios que la propia modernidad, en su fase materialista, brinda y solicita.

Ahora bien, además de considerar la educación, en términos generales, como un proceso necesario de formación humana habría que considerar también si las humanidades y, específicamente, la filosofía como parte integral y complementaria de ese proceso están contribuyendo a esa formación porque no podemos considerar que la enseñanza de cualquier disciplina por ser parte de un programa, procura realmente un tipo de educación que contribuye a la formación humana y más todavía, fomente el desarrollo y la transformación de la realidad en beneficio de la propia humanidad y del mundo en donde ésta se despliega.

Es decir, habría que pensar ahora, desde las condiciones de nuestra disciplina, si es que realmente la filosofía en particular y las humanidades en general, han procurado condiciones de posibilidad para el desarrollo de la vida digna de cada uno de los sujetos que se están formando porque si lo ha hecho, entonces la filosofía debe seguir resistiendo a toda intención de reformularla como instrumento para que condicione a los seres humanos a reproducir un único modo y sistema que a todas luces tiende a la destrucción y aniquilamiento de la vida; y si no lo ha hecho, entonces habría que reivindicarla no sólo como disciplina sino como el modo de ser humano que piensa su realidad y da solvencia a las necesidades de la misma.

Habría que pensar también, si el problema del poco o nulo interés por las materias humanísticas en general y de filosofía, en particular, es por el modo como se ha venido

presentando desde su enseñanza a la filosofía o si es porque realmente la filosofía como práctica profesional no ha dado solvencia a las necesidades de la realidad y por eso no es visible su sentido ni como posibilidad de desarrollo singular ni como necesidad para la formación humana.

1.2. Desde la filosofía

Sería arriesgado partir, en este apartado, de una sola definición de filosofía pues a estas alturas ni siquiera podemos considerar que existe de por sí una única tradición filosófica como proceso evolutivo del pensamiento. Es decir, no consideramos que se haya “inventado” la filosofía como un único modo de pensar la realidad desde un solo tiempo y espacio, y a partir de entonces toda la humanidad tenga que seguir ese mismo canon de interpretación, de reflexión y de proposición para responder las preguntas a las que la propia realidad nos enfrenta.

Lo que sí expresaremos, es que consideramos que la filosofía es el modo pensar la realidad y el modo de plantearse humanamente; es decir, desde nuestra condición, los problemas a los que esa realidad nos enfrenta, pero no sólo para hacer una lectura de la realidad y cuestionarse su condición frente a la misma, la filosofía es capaz de proponer vías y soluciones para su transformación.

“La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre la propia realidad del filósofo parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad.”⁸

Pensemos que a lo largo de la historia ha habido diversas maneras de interpretar la realidad, mismas que han estado determinadas por un espacio-tiempo concreto. Ese modo de filosofar, de preguntarse, de pensar y de actuar, han sido al mismo tiempo la manera en la que la filosofía se ha transformado para trascender pero de otro modo.

⁸ Dussel, 2001, p. 15

Desde esa perspectiva, la filosofía como guía y el filosofar como modo no pueden ser únicamente transmitidos como objeto definido e identificable en un solo contexto, de la misma manera no podemos pensar que podemos transmitirla como algo consumado y sin posibilidad de trascender.

Es decir, no podemos pensar que el dominio de un contenido o de un saber filosófico y la pretensión de “trasladarlo” a otro (en otro lugar y tiempo) como un cuerpo de conocimientos acabado pueda ser el mejor modo ni de filosofar ni de enseñar filosofía pues esto más que motivar a la acción, limita la práctica y la necesidad de la misma, lo que trae como consecuencia no sólo no poder pensar de otro modo sino que también limitar nuestro actuar y la posibilidad de transformar la realidad.

La filosofía como dijimos antes, piensa la realidad pero esta sólo puede ser pensada desde ella misma. El problema ahora es considerar, desde nuestra condición de profesores de la disciplina, cómo es posible enseñar algo que no está dado o es completamente identificable, y no porque no tenga sentido, sino porque está dándose con ella misma.

Es decir, ¿cómo el profesor puede enseñar algo que “no sabe aún”, y no porque no tenga las habilidades y conocimientos necesarios para saberlo, sino porque la realidad se transforma y estamos destinados a participar de esa transformación?

Parece entonces que el único modo de enseñar filosofía fuera de la transmisión de doctrinas y conceptos dados, es compartir la tarea, hacer una lectura, una interpretación y un análisis de la realidad con nuestros alumnos y proponer juntos posibles soluciones a los problemas que la propia realidad nos enfrenta en este contexto que compartimos, es decir, que vivimos juntos.

Desde esa perspectiva, consideramos que esa necesidad de pensar la realidad para resolver los problemas y las carencias que implica para el ser humano poder o no poder seguir desarrollando su vida en ella es un compromiso colectivo o, si se quiere, comunitario. Implica un sentido de responsabilidad intrínseco al sujeto humano que para vivir depende de la *vida con los demás*⁹. El problema es que el tipo de educación que exige el desarrollo de habilidades para la “vida práctica”¹⁰ desconoce o no fomenta el sentido de

⁹ No es mi vida y la vida de otro es **nuestra** vida. Es decir, nuestra vida y la vida de todos, es la única condición de posibilidad para la producción y desarrollo de cualquier vida.

¹⁰ Entiéndase la expresión desde la distinción y la crítica que arriba hicimos.

responsabilidad comunitaria o de responsabilidad del sujeto comunitario (intersubjetivo) pues esto representaría una contradicción ante los intereses competitivos que fomenta el tipo de relaciones que persigue el modelo capitalista y globalizado y su tipo de educación.

“El valor central de esta sociedad de globalización de mercados y homogeneización del mundo es la competitividad, y el sujeto central alrededor del cual gira toda nuestra sociedad es el sujeto que calcula su utilidad en términos cuantitativos derivados de los precios del mercado. Por lo tanto la globalización de los mercados se realiza en nombre de un sujeto que maximiza sus utilidades calculándolas cuantitativamente. En consecuencia, la competitividad como valor central y el sujeto calculador del mercado se corresponden. El resultado de este comportamiento se llama eficiencia.

[...] La eficiencia formal del mercado desenfrenado lleva la destrucción de las fuentes de la riqueza: el ser humano y la naturaleza. La eficiencia se transforma en una competencia entre personas que cortan la rama sobre la cual están sentadas se incitan mutuamente y finalmente degustan la caída paulatina de los competidores.”¹¹

La pregunta sería entonces qué tipo de educación se promueve para lograr la finalidad de los intereses ajenos a la realización del ser humano que desconoce su compromiso de responsabilidad con la comunidad con la que él es y, desde la docencia, que hacemos para revertir o fomentar este modo de vida pues pareciera que no hay mayores consecuencias que las de lograr que el ser humano alcance un desarrollo individual pleno, el inconveniente es que para lograrlo tenga que cumplir las determinaciones impuestas desde un ámbito que no reconoce o no considera las condiciones de posibilidad de cada persona, comunidad o de la humanidad toda y creyendo que es posible lograr una homogeneización de los objetivos y propósitos de la humanidad, lo único que consigue es la frustración de todos los que en la determinación de lograr ser y alcanzar lo que persiguen las grandes potencias para satisfacer sus necesidades, no lo logran y no lo hacen no porque no sean capaces de hacerlo sino porque en primera instancia, no reconocen como suyas muchas de

¹¹ Hinkelammert, 2005, p. 31

las necesidades que persiguen otros y finalmente porque en general ni siquiera existen las condiciones de posibilidad para lograrlas.

“El proceso de mercantilización y competencia nos lleva al ejercicio sistemático de la competencia como estímulo, lo cual impide el desenvolvimiento de un sentimiento comunitario dentro del contexto escolar. De la misma forma obstaculiza el nacimiento de relaciones de solidaridad intergrupales, y prepara a los sujetos para adaptarse a la sociedad en que prevalece un exacerbado egoísmo individual de una sociedad que se sustenta en la competencia donde triunfan los más capaces”¹²

Es decir, uno de los propósitos de la educación es lograr que los alumnos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan avanzar a un estado mejor o tener como ideal regulativo y desde ciertos parámetros, la idea de lograr la perfección personal. Esto sólo es posible a través de una educación que comprenda y que persiga el mismo ideal pues no basta con tener la voluntad de querer si no hay algo que nos impulse a lograrlo. La educación debe entonces construir las condiciones de posibilidad imponer ese anhelo que ciertamente no tiene que ver con la humanidad del hombre sino con la capacidad de él mismo de mantenerse en ese sistema.

Desde esta perspectiva, habría que preguntarnos entonces a qué debe responder la educación, pues parecería que en lugar de ser un apoyo en el proceso de formación Humana es más bien un recurso que es utilizado para lograr un fin determinado que no tiene que ver con la formación humana sino con la fuerza del trabajo que deviene en el desarrollo y progreso del capital humano.

Ahora bien, la cuestión no es solamente que la educación actual cumpla una función determinada: la de contribuir al progreso del país a partir de la preparación del *capital humano* como única vía para su propio desarrollo, pues al final la misma realidad hará evidente que el fin de la vida no es el capital sino la vida misma. El mayor problema y al que es necesario atender con urgencia es el tipo de hombre que ésta educación neoliberal

¹² Magallón, 1993 , p. 69

está formando, un hombre “centrado en sí mismo, en el egoísmo, en la idolatría, en el narcisismo.”¹³ Pero además, un hombre que puede ser competente a pesar de la dificultad que presente cualquier objetivo a realizar, incluso si la dificultad para lograr cualquier propósito está mediada por el tipo de relaciones intersubjetivas o comunitarias.

Este modelo o tipo de hombre, racional, determinista y autónomo, ha sido el ideal de hombre que la tradición occidental ha formado y requiere para justificar su modo de vida, una vida que satisfaga, a partir del consumismo, todas sus necesidades aún a costa de la vida de los demás y de la naturaleza. Es un tipo de hombre voluntarioso y capaz, pero esta capacidad tiene que ser demostrada siempre, en la escuela, en el trabajo, con la familia, en todo momento, porque la vida es una constante lucha y la merece sólo quien es competente, quien demuestre que tiene la capacidad de ganarla.

Desde esta perspectiva, el tipo de hombre que la modernidad necesita y que la educación tiene que formar, ve a los otros no como el complemento que posibilita su propia vida sino como rivales primero, a quienes debe demostrar su capacidad y después, a quienes debe derrotar para poder mantenerse en la competencia.

De esta manera, una acción y todas las acciones que él emprenda obviamente no tendrán su fundamento en el principio del *bien común* que es la vida que merece ser vivida dignamente, tampoco será un hombre responsable porque no atenderá a las necesidades de la vida en general, atenderá sólo a las necesidades propias, individuales.

Habría que pensar, desde esta perspectiva, si no es a través de la educación que hemos fomentado el individualismo y la fragmentación que imposibilita la producción y el desarrollo de la vida digna de todos para poder hacer efectiva no sólo la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino en el de la ansiada formación integral humana.

Es decir, habría que considerar si el ejercicio educativo es responsable también del egocentrismo narcisista que se requiere para el desarrollo del sistema que se produce y reproduce y que está no sólo terminando con la vida del ser humano sino también con el de

¹³ Arriarán y Beuchot, 1999, P. 69

la naturaleza, en tanto que su ideal es la formación de hombres preocupados únicamente por satisfacer sus propias necesidades y que además, los mentaliza capaces de lograr cualquier cosa aún a costa de la vida de la comunidad, es decir, aún a costa de su propia vida.

“Que no se puede vivir sin que todos vivan es un postulado de la razón práctica y, a la vez, determina una praxis, la correspondiente a los derechos humanos de la vida humana. Según Levinas, la traducción correcta del llamado amor al prójimo es: «Ama a tu prójimo, tú lo eres» - lo cual es posible solamente si se trata de una actitud más allá del cálculo, [y de las relaciones que, en el contexto escolar, anteponen el desarrollo personal al desarrollo de la comunidad] y que el mundo sea global significa que aquello sea ahora así en la realidad globalizada misma.”¹⁴

Pero además porque en este afán, ha perdido su verdadero objetivo, la formación de seres humanos, es decir, hombres y mujeres críticos y conscientes de su realidad, pero sobre todo responsables.

1.3. La noción y el sentido de responsabilidad

“[En la modernidad] La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante”

(Bauman, 2007, p. 28)

La responsabilidad es un principio fundamental en el proceso de formación intelectual y humana y del que, como educadores, debemos y podemos ocuparnos, ya sea vista como una responsabilidad general, es decir, como principio ético normativo de cualquier sujeto humano en cualquier condición y contexto o como responsabilidad educativa en el aula, en particular, en el proceso de formación humana, institucionalizada y reconocida particularmente por ser el espacio donde se educa.

¹⁴ Hinkelammert, 2005, p. 83

La responsabilidad en el ejercicio educativo debe ser pensada como un factor de compromiso comunitario que responde desde la institución escolar hacia las necesidades de la comunidad en donde ésta se inserta.

Hacer referencia a la responsabilidad, desde la institución educativa y desde quienes participan en el proceso, no es simplemente hablar de las actualizaciones que, por ejemplo, los profesores de éste nivel cumplen en función de las necesidades de la EMS. Pues ellos están, de hecho, obligados a participar en los cursos de capacitación que ayudan al mejoramiento de los sistemas educativos. Pero, por otro lado, en referencia a los alumnos, tampoco se trata de la simple asistencia a sus clases como meros agregados del salón en dónde van a recabar información para retenerla a corto plazo.

La responsabilidad educativa, es por un lado, la necesidad de responder por la juventud que merece y tiene derecho a una educación comprometida. Para ello es necesario atender al contexto social en el que se desarrolla la EMS pues de ella deben egresar sujetos libres y responsables de ejercer derechos y obligaciones en y con su comunidad. Pero, por otro lado, es también la conciencia del compromiso de ser parte de una comunidad y responder de la misma manera por ella. De tal manera que el compromiso desde la educación es asimilar la responsabilidad que esto representa para la participación, tratamiento y posible solución de los problemas que afectan a la comunidad a la que se está sujeto, a la que se pertenece.

El problema al que nos enfrentamos ahora es al hecho de saber claramente qué es lo que significa y qué es lo que se ha entendido por responsabilidad desde la educación y si es que realmente, desde el ámbito de la filosofía y en concreto desde el ejercicio filosófico en el aula, es posible atender a este problema que, desde nuestra consideración, se está convirtiendo en una necesidad.

Como apuntábamos líneas más arriba, se considera que la EMS se encuentra en un nivel de preparación general para el desarrollo de aptitudes encaminadas al desarrollo profesional o de la especialización. Desde esta perspectiva, pareciera que es parte del paquete de educación básica. Sin embargo, es evidente que la EMS no sólo es parte del proceso educativo como una etapa que debe ser superada, sino que la acción educativa también se

encuentra en un nivel fundamental en cuanto al proceso de formación y el desarrollo humano necesario que se ve reflejado en todos los ámbitos de nuestra vida; intelectual, familiar, comunitario, etc.

Es decir, lejos de la concepción reduccionista que se tiene de la educación como el desarrollo de habilidades o de la formación para el trabajo, debemos considerarla como un proceso que construye una subjetividad humana, crítica, consciente, solidaria, propositiva y comunitaria; es decir intersubjetiva.

Dicho de otro modo, el proceso educativo debe ser entendido junto con el desarrollo comunitario pues el primero es parte de éste último. Desde esta perspectiva, las deficiencias que se dan en el ámbito social son las mismas que se dan, particularmente, en el sistema educativo y viceversa. Muestra de ello son las relaciones interpersonales o de individuos, y no intersubjetivas, el modo de coexistencia y no de convivencia y el sentido de estratificación que ha marcado la vida social y así mismo escolar, y que no ha permitido que las relaciones intersubjetivas sean plenas, recíprocas y responsables pues ellas están más allá de las relaciones que se han impuesto por la tradición hegemónica, las de la imposición.

Así, se considera que no se puede construir una relación humana más allá que la de el profesor, que es quien enseña en todos los casos, des-ligado de los asuntos y los problemas de los alumnos pues está impedido a involucrarse en una relación de *proximidad*¹⁵ con los alumnos que son, de igual modo, siempre los que aprenden, pues no están en el mismo nivel y cualquier relación de cercanía es mal vista pues ésta perjudica la estratificación impuesta, como sí los asuntos de los alumnos o de los profesores, en cualquier ámbito, no tuvieran nada que ver con los otros y cada individuo o grupo social estuviera desprendido de la cotidianidad y la necesidad del otro.

¹⁵ La proximidad de la que hablamos aquí es la *proximidad* que acorta distancia, que nos aproxima en la fraternidad, a diferencia de la *proxemia* que es un dirigirse hacia desde una posición establecida; es decir, el profesor se dirige hacia sus alumnos como profesor y no puede acercarse de otra manera. La proximidad es la responsabilidad originaria ante otro. Antes de cualquier condición social está la responsabilidad, la necesidad de darse, la reciprocidad humana. (Dussel, 2001)

Pero, qué tiene que ver el modo como se han establecido y desarrollado las relaciones interpersonales con la responsabilidad y más aún con la responsabilidad educativa. Pareciera que estos temas no son propios de la enseñanza de la filosofía pues en principio se tiene la idea de que ésta, en el nivel medio superior, es el acumulado de autores y doctrinas filosóficas a manera de historia evolutiva que los alumnos tienen que aprender de memoria y en el mejor de los casos entender algo que, además, no tiene que ver con la propia realidad, es decir la realidad latinoamericana y concretamente mexicana.

Sin embargo, el problema de las relaciones intersubjetivas y su tratamiento es, a nuestro parecer, un tema medular en el proceso educativo en relación con el sentido de responsabilidad porque es en la relación con los otros donde se genera la primera crítica social y desde donde se apuntan las primeras y si se quiere ver así, más simples soluciones a los problemas de la comunidad.

La escuela, al igual que el hogar es el espacio donde las relaciones se vuelven próximas y desinteresadas y en este sentido, es el mejor escenario para construir conciencia comunitaria y el sentido de responsabilidad que responde a las necesidades de la misma.

Tenemos la certeza de que es en la intersubjetividad donde se hace evidente el ejercicio ético de la responsabilidad pues es en el reconocimiento del otro y de la comunidad de vida, social, educativa, etc., en donde se establecen sus principios y desde donde es posible trabajar para un desarrollo humano-comunitario pleno.

Es en la escuela en donde se establecen las primeras relaciones que hacen posible que el ser humano sea consciente de su actuar en el mundo, el modo de desarrollar su vida, de participar en la solución de los problemas y de proponer posibilidades para lograr la transformación de la realidad. Pero, si las relaciones intersubjetivas marcan en gran medida el proceso de educación del ser humano, entonces este proceso no sólo debe estar regulado desde el ámbito escolar, pues la educación incluye varios contextos y situaciones.

Sin embargo, tampoco podemos negar que actualmente la educación es vista y considerada únicamente como un aspecto de la formación intelectual de las personas. Es decir, cuando hablamos de educación, nuestro primer y, en la mayoría de los casos, único referente es la

escuela. Lamentablemente la escuela ha llegado a una desvinculación tal con la vida cotidiana y social que actualmente es considerada solamente como la única vía para la formación intelectual del ser humano, y en este sentido, pobre de aquel que no tenga los medios o recursos necesarios, cualquiera que estos sean, para asistir al colegio, pues no podrá desarrollar una cierta capacidad intelectual, necesaria para cumplir con los parámetros sociales.

En este sentido la escuela ha dejado de tener injerencia en otros aspectos de la vida como el de las relaciones intersubjetivas y por eso, el ejercicio educativo y el conocimiento se ha reducido a la reproducción de ciertos saberes que muchas veces no tienen ni relación ni utilidad con nuestra vida práctica ni con el modo de hacer más factibles las relaciones que posibilitan la producción y el desarrollo de la vida en comunidad.

El problema es que la educación no puede reducirse a un ejercicio de recepción de información sino de formación humana, de un ser humano que está vinculado comunitariamente con otros y en este sentido, la educación tiene una clara dimensión ético-política.

Ahora bien, es necesario reconocer, desde esta perspectiva que la educación puede entonces darse en tres momentos. La educación formal, es decir de la que todos los docentes formamos parte, la que se hace posible en las escuelas, la que se imparte metódicamente en los centros de enseñanza; la no formal, como actividad educativa organizada fuera del ámbito escolar y la educación informal ejercida en el contexto social-comunitario a través de los factores culturales como un proceso permanente. Desde esta perspectiva, es necesario tomar conciencia en torno al proceso de educación pues aunque es cierto que la formación escolar es un pilar de la educación y la labor docente es indispensable para la formación de la conciencia crítica, reflexiva, intelectual y propositiva, no es la única y menos aún puede estar desligada de las demás.

Es decir, para que el proceso de formación humana sea posible es necesario vincular todos los momentos educativos que responden a un mismo contexto, el comunitario, y a una misma necesidad, la transformación con la realidad porque, como dijimos, ese ejercicio está dándose en cualquier momento, en cualquier parte, desde cualquier ámbito y de

muchas maneras. Sin embargo, no siempre educamos de la mejor manera y lo peor es que la mayoría de las veces ni siquiera somos conscientes de que lo hacemos o no se reconoce la actividad educativa en otro ámbito distinto al de la escuela y al no hacerlo la formación pierde el sentido y se descontextualiza.

En general, la escuela como generador crítico social y en concreto la filosofía como disciplina, aporta a la EMS las herramientas necesarias para concientizar, develar próximas las relaciones intersubjetivas y reflexionar acerca de la responsabilidad que los seres humanos tenemos con nuestro entorno y con todos los que lo conforman, porque, ya dijimos, la filosofía piensa la realidad, reflexiona sobre los paradigmas y necesidades de la misma y trata de participar en su transformación, esta participación se hace evidente en la relación recíproca y complementaria que se da entre todos los sujetos que participan de ella.

Lo que se pretende entonces, es concientizar a los alumnos acerca de la importancia del quehacer comunitario, evidenciando con esto la responsabilidad que, como sujetos tenemos en la producción y reproducción de la vida digna como principio fundamental de toda formación humana en el ejercicio de la educación

Es en la escuela, donde es posible desarrollar esta conciencia, pues el aprendizaje compartido, es decir, con los otros, nos abre la posibilidad no sólo de formar una subjetividad intersubjetiva, comprometida y responsable, sino que, ésta, además de ser un generador crítico social porque provoca a la reflexión con respecto a las estructuras sociales, políticas, económicas, ambientales, científicas, etc., de una realidad determinada, es decir, de su contexto, es la responsable en la acción de formar a los seres humanos que se proyectan en la sociedad como sujetos capaces de establecer vínculos para lograr un *bien común*¹⁶.

¹⁶ En adelante, cuando hablamos de *Bien Común* no lo hacemos como una esencia estática, apriorística, como si supiéramos “de antemano todo lo que la sociedad tiene que realizar –eso lo cumpliría la ética del bien común tal como surgió en la tradición aristotélica-tomista, la cual deriva un bien común anterior a la sociedad que expresa leyes naturales vigentes para todos los tiempos y todas las sociedades y que se considera por encima de cualquier ley positiva, apareciendo así el bien común como un saber absoluto por aplicar.[...] El bien común es este proceso en el que los valores del bien común son enfrentados al sistema para interpelarlo, transformarlo e invertirlo . De ninguna manera

Lo que se pretende no es una pedagogía de la liberación, sino una pedagogía de la contextualización y de la conciencia que tenga como principio una educación comunitaria y comprometida y en este sentido responsable, pero además, pretende que las relaciones dadas en el salón de clases y la enseñanza-aprendizaje de la filosofía puedan reflejarse prácticamente en la realidad concreta, pues la intención de la contextualización es la toma de conciencia de la responsabilidad que tenemos desde nuestra condición y la necesidad de participar en la transformación del mundo en donde nuestra formación se vuelve práctica y se reconoce como aportación necesaria.

Ser responsable es participar activamente en el proceso de transformación del contexto que hace posible la producción y el desarrollo de la vida digna de la comunidad a la que pertenecemos. Pero para participar es necesario el reconocimiento de la subjetividad intersubjetiva porque sólo en el reconocimiento con la comunidad, en las relaciones que se tejen en el ejercicio educativo podemos dar solvencia a las necesidades de la misma.

Desde esta perspectiva cabría entonces plantearse los siguientes cuestionamientos; qué tipo de ser humano es el que está formando la educación, si es que la educación está pensando en la formación del ser humano, pero además, habría que preguntarnos también si realmente desde la educación se está considerando la formación de un ser humano comprometido con su realidad o simplemente se está “cumpliendo” con la tarea de mantener un proceso de capacitación y auto-regulación para la mejor adaptación a un sistema ya dado y que no admite alternativas hacia lo distinto sino sólo hacia lo que se considera que debe ser.

debe ser entendido como un cuerpo de leyes naturales enfrentado a las leyes positivas (¡es interpelación, no receta!) ni tampoco debe intentar ofrecer instituciones naturales o de ley natural” (Hinkelammert, 2005, p73 y ss.)

El *Bien Común* al que apelamos, es un bien que surge a partir de las condiciones de la vida de humana y de la vida de todos, afectada por las distorsiones y contradicciones del sistema actual. Es un bien que, igual que la vida, está transformándose siempre para ser el mejor bien, siempre como el mejor de los mundos posibles.

Si bien la educación tiene como principio la formación del ser humano habría que tener en consideración qué tipo de ser humano es necesario para su contexto histórico determinado, pues dependiendo de esto será el tipo de formación y educación.

Por lo pronto, dejamos a consideración las siguientes observaciones que seguirán explicitándose en los siguientes apartados.

1. La educación es hacerse cargo de la formación integral del hombre, es decir, desarrollar tanto su aspecto intelectual como su aspecto afectivo y sensible, la filosofía y la pedagogía son el apoyo metodológico para lograrlo.

2. La educación debe considerar al ser humano siempre en relación con otros seres humanos y con otros seres que forman parte de su entorno. En este sentido planteamos como propuesta, que la educación debe formar no a individuos ni a personas sino a sujetos que sólo pueden desarrollarse intersubjetivamente.

3. La educación como guía de los sujetos dándose intersubjetivamente en una comunidad es una construcción, un proceso que supone la incompletud¹⁷ no sólo del propio sujeto sino también de su formación. Si la realidad en la que el sujeto se desarrolla cambia, el sujeto debe transformarse para poder vivirla de la mejor manera posible.

¹⁷ Me parece que es pertinente hacer una distinción entre el sujeto incompleto, es decir, en formación y siempre construyéndose a diferencia de entender al sujeto como imperfecto, como un ser que tiene que llegar a la maduración plena a través de niveles. Creo que podemos entender al sujeto desde su finitud, su fragilidad, de sus límites pues el ser humano siempre está tratando de ampliar su horizonte.

1.4. Hacia una formación de sujetos

1.4.1. La capacitación del individuo

*“En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas
como ocurre con la solidez de los vínculos humanos,
se interpreta como una amenaza”*

(Bauman, 2007, p. 28)

Uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos al tener como marco de referencia al ser humano en realidad no es la imposibilidad de pensar humanamente sino que pensamos al ser humano a partir de ciertas condiciones que lo determinan no ya como sujeto parte de una comunidad sino como individuo parte de un sistema, es decir, lo determinan para que se amolde, desde su condición, a un sistema que lo requiere individualmente.

La prioridad, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el científico, político, económico, social, cultural, etc., es crear condiciones que le van a permitir al individuo adaptarse a un sistema que por lo menos hoy, debe ser el modelo de los países de primer mundo¹⁸ y que tiene como referencia el consumismo, la competitividad, el progreso, etc. La educación en este sentido es el medio por el cual este único modo va a ser desarrollado pues crea en las personas una necesidad que no puede ser intercambiable sino más bien progresiva, de este modo, el consumista siempre quiere más, el competitivo cada vez debe ser mejor, y el que tiene lo necesario para ser y vivir dignamente no se conforma.

La escuela está preparando a este tipo de ser humano y nosotros, los profesores, somos y debemos seguir siendo el modelo para este tipo de educación.

En este sentido, la vida digna del ser humano no es ya más la condición de posibilidad de la educación, de la filosofía y de la ciencia sino que es simplemente el medio por el cual se materializa su marco teórico conceptual y se adapta a los intereses propios de los sistemas económicos y sociales en boga. La educación y la formación humana se han convertido ya

¹⁸ Obviamente nos referimos al neoliberal, que se ha impuesto como referencia casi utópica.

en una acción formal-racional porque tiene implícita la lógica de este único modo de vivir, de este único modo de ser, y además del único modo de prepararse para “ser humano” en ese contexto. El lema de este “ser humano” bien podría ser: *si te derroto, yo soy*.¹⁹

Dicho de otro modo, el propósito de la educación de formar integralmente al ser humano se ha reducido a un modelo mecanicista de condicionar a los mismos para su mejor adaptación a un mundo que los necesita, pero no como condición de posibilidad para la producción y desarrollo de la vida digna sino para la reproducción y el perfeccionamiento del sistema moderno, primero capitalista y ahora neoliberal, que busca perpetuarse para dar paso a una nueva era.

La cuestión, un tanto irónica, es que el ser humano ya no busca ser educado, la educación necesita y busca un tipo de hombre que legitime en su reproducción, un modelo específico y un fin específico, el que la modernidad ha producido.

Hoy, la modernidad, en su fase neoliberal busca,

un hombre centrado en sí mismo, en el egoísmo, en la egolatría, en el narcisismo. [...] Tiene entronizado el hedonismo. La raíz de toda su filosofía del hombre es el individualismo. Este individualismo, tal vez más que centrado en la inteligencia o en la razón, está centrado en la voluntad, en el deseo. Es un subjetivismo voluntarista, peor que el racionalista. Se ha dicho –la modernidad así lo ha proclamado– que el sujeto²⁰ ha muerto. Habría que ver que qué tipo de sujeto es el que ha fallecido. Ha muerto el sujeto cartesiano, el sujeto racionalista, claro y distinto, autopoeseído. Pero ha sido sustituido por un tipo de sujeto, peor que el anterior, un sujeto volitivo deseante, que hace gala de su arbitrariedad.²¹

¹⁹ Hinkelammert, 2005, p. 114

²⁰ Nos gustaría hacer aquí una distinción entre sujeto e individuo, distinción que líneas más abajo se aclarará. Sólo diremos ahora que la distinción es importante porque es el sujeto el tipo de hombre que queremos proponer para reivindicar la humanidad del ser humano.

²¹ Arriarán y Beuchot, 1999, p. 69 y 70

Si bien, para sus propios fines, éste tipo de hombre parece ideal para seguir reproduciendo este sistema, es evidente que este modo del ser humano no ha hecho más que romper los límites de la propia condición de ser humano porque ha dejado de afirmar su vida y en cambio, cumple desde su acción, cualquier capricho del sistema que lo niega como ser humano simplemente porque le niega la posibilidad de trascender su propia vida de una manera digna.

Es decir, no puede trascender su propia vida y vivencia porque no es él la condición de posibilidad de su propia vida y vivencia sino que es el mercado y el capital, pero tampoco puede trascenderla de manera digna porque para trascender debe sacrificar su ser humano en aras de lo que necesita para ser parte de ese sistema que lo reclama como una cosa que completa el escenario del progreso infinito.

En ese sentido, ese individuo debe prepararse para no satisfacerse jamás, está condicionado a la negación de la plenitud y de la felicidad porque nunca tendrá suficiente para serlo, es más, nunca será él mismo suficiente para poder trascender su propia condición.

Ante este panorama parece que es de vital importancia preguntarnos ahora qué tipo de hombre es necesario para qué tipo de educación o mejor dicho, qué tipo de educación se necesita para formar un tipo de hombre que pueda dar solvencia a las necesidades de la comunidad a la que pertenece pues si consideramos que la educación es la formación del ser humano como sujeto que se proyecta en la comunidad, entonces debemos reconsiderar un tipo de educación que atienda a las necesidades de ese sujeto que tiene la responsabilidad, sobre todo, de esa comunidad a la que pertenece y de ese modo, también la responsabilidad de la vida.

1.4.2. La formación del sujeto

Entendemos por sujeto, a diferencia del individuo, una persona singular que se reconoce en su relación con los otros, no en función de ellos, es decir, no un sujeto atado o determinado por otro; sino un sujeto comprometido, solidario, hermanado, comunitario.²²

En primera instancia queremos afirmar que el tipo de hombre de una educación ética, responsable y necesaria es un sujeto que se reconoce únicamente en la intersubjetividad que le permite ser su sí mismo, pero que al mismo tiempo le demanda incondicionalmente su subjetividad comunitaria.

Este sujeto está dándose siempre en la necesidad del reconocimiento comunitario, en la esperanza de la transformación desde su acción como educación, como reflexión y como transformación de la realidad porque sabe y es consciente que ser sujeto es el único modo en el que el ser puede trascender humanamente, responsablemente.

El sujeto al que nos referimos es al sujeto que se reconoce por la afirmación de su vida en relación a la afirmación de la vida de todos los otros seres humanos en particular y de la vida toda en general, es un sujeto abierto al infinito porque no hay nada que no pueda trascender y reconstruir; lo hace con instituciones, sistemas, prácticas, discursos, enseñanzas, aprendizajes, etc., desde esta perspectiva, es un sujeto que se reconoce como medio y fin de toda práctica de sí mismo porque reconoce siempre su relación con los demás, con quienes, al mismo tiempo que le demandan, le permiten ser y desarrollarse.

Este sujeto, no compete con el otro, no lo desconoce, no lo asume como enemigo, no lo mata para prolongar su vida y de la misma manera tampoco realiza acción alguna sin saberse sujeto, es decir, sin saberse comunitario.

Esta condición, que desde ahora llamaremos *sujetividad* para poder distinguirla de la subjetividad que se construye desde la determinación individual y social, irrumpe en la individualidad y le permite actuar responsablemente porque ahora se sabe acompañada,

²² Esta distinción es importante pues es a partir de ésta que pensamos la educación y la pedagogía que queremos explicitar para la enseñanza de la filosofía.

solicitada, necesitada, indispensable. Es una *sujetividad* que dignifica la humanidad del ser humano porque no lo niega ni niega a su comunidad, y tampoco niega las condiciones de posibilidad que lo hacen ser de esa manera pues,

no se trata de sacrificarse por el otro, sino de reivindicarse como sujeto, lo cual no se puede sin reivindicar al otro. De esta reivindicación nace la solidaridad [y nosotros diríamos, también la responsabilidad] en cuanto praxis, porque al reivindicarse como sujeto la persona se reivindica como el conjunto de los otros. El otro está en mí, yo estoy en el otro. Esta intersubjetividad del sujeto –no entre sujetos sino de todos en cuanto sujetos-es el que cayó en el olvido del ser²³

Pero iremos todavía más lejos y diremos que esa *sujetividad* del sujeto nos hace evidente la necesidad de pensar no ya en mí y en los otros, sino en NOSOTROS.

A simple vista parece que esta NOSOTRIFICACIÓN es muy peligrosa y quizá hasta demandante pues se puede prestar al desconocimiento de la singularidad y a la negación de la autonomía, la autodeterminación y hasta la propia libertad, pero no es así.

La *sujetividad* es el simple reconocimiento de mi singularidad en el *NOSOTROS*, es decir en una única relación que hace posible y necesaria nuestra propia vida y así, la vida toda, pero también que hacen posibles y necesarias todas las acciones que realizamos como la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la ciencia, la política, la economía, etc.

Esta relación crea una necesidad de mí, de mis palabras y de mis acciones en un contexto común. Imaginemos por un momento hacer saber esto a nuestros compañeros alumnos, a cualquier otro. La educación, es decir, la formación, el acompañar y también el acto de enseñar y aprender cobrarían un sentido distinto porque en ningún momento se restaría importancia a mis acciones, a las acciones de todos. Es decir, todos seríamos necesarios en cualquier acto humano, porque la acción sería compartida y complementaria.

Dicho de otro modo, si partimos del reconocimiento de la *sujetividad*, todas las acciones que realicen nuestros alumnos, es más, las acciones de todos, estarían más allá de posibles participaciones, serían alternativas reales y necesarias para la transformación del mundo, no sólo para enfrentar las negatividades del sistema dominante sino para la propia trascendencia humana

²³ Hinkelammert, 2005, p. 84 y 85

porque, insistimos, la realidad cambia y el ser humano participa en esa transformación y la educación y la filosofía tienen, como deber, que ser parte de ese proceso.

Ahora bien, el sujeto del que hablamos para ser realmente sujeto debe situarse en su propio contexto socio-histórico y desde ahí plantear su compromiso con la comunidad que le demanda su participación y que le hace responsable por la transformación de la realidad. Lo que debemos reconocer es que esta *sujetividad* responsable, comprometida y participativa es la misma que se va formando a partir de las vivencias y relaciones con los demás. De esta manera lo que aparece debajo del sujeto, es decir, sub-jetivamente, es la responsabilidad del propio sujeto que le demanda compromiso y participación con la realidad en la que todos producen y reproducen su vida.

“Es en este sentido que la subjetividad ‘se descubre’ en el sujeto como desde siempre (desde el nacimiento) ya re-sponsable por el Otro, porque la alteridad, el Otro constituye dicha subjetividad ‘por dentro’ (corporal, psíquica intersubjetiva, lingüística, cultural, históricamente.) Cuando la subjetividad ‘se-pone-como-sujeto’ ya (después se ‘sabe’) re-sponsable por el Otro”²⁴

La intención es, desde esta perspectiva, ubicar primero y luego ayudar al sujeto que ya es de por sí eso a contextualizarse en la intersubjetividad para que al mismo tiempo pueda reconocer y posteriormente ser consciente de su responsabilidad con la vida de la comunidad a la que pertenece.

Dicho de otro modo, el sujeto es sujeto porque está atado (sujetado) a la vida de la comunidad que es condición de posibilidad de su propia vida y prescindir de esta sujeción por ejemplo, en la educación, carecería de sentido en tanto que nos niega como seres humanos que participan de la transformación de la realidad y que sólo nos dejan como aprendices de una realidad que ya está dada y todavía más, que nos evidencia a los profesores como reproductores y a los alumnos, como repetidores, sin ninguna participación e injerencia activas.

²⁴ Dussel, 2001a, p. 326

En ese sentido, todas las acciones que realizamos en la vida cotidiana, incluso la educación, nos muestran el sentido de nuestro actuar en un contexto que nos demanda un sentido de responsabilidad, pero al mismo tiempo nos da la posibilidad de transformar la realidad no como entes ajenos o imperfectos que deben de acoplarse al modo de “la realidad dada” para poder Ser, sino como condición de posibilidad de la crítica y la transformación de la misma.

1.4.3. La educación en el proceso y desarrollo de la *sujetividad* comunitaria

Este pequeño apartado no pretende ser la “receta” de cómo es que debe ser la educación que forma sujetos pues más que eso, la intención es enunciar y explicitar algunos principios que consideramos son necesarios para crear condiciones de posibilidad para empezar a pensar un tipo de educación que tenga la intención de educar para la conciencia, la reflexión y la praxis *sujetiva*.

Consideramos, como venimos diciendo, que el tipo de educación que necesitamos para formar una conciencia *sujetiva*, no es una educación que limita las características singulares sino que es la que, en primera instancia, permite reconocer el sentido y la pertinencia de cada idea, cada pensamiento, cada análisis, cada reflexión, cada historia singular, cada vivencia y cada práctica, y que además, reconoce esta singularidad en una comunidad que le da sustento y que le permite seguir desarrollándose.

La educación de un sujeto formando su *sujetividad* no es una que limita al sujeto en su subjetividad porque esta educación reconoce las diferencias y las posibilidades en la complementariedad. Reiteramos, no es que no se reconozca la singularidad de cada uno de los sujetos que forman parte de la comunidad y sus diferencias, es que cada uno de ellos se reconoce por su singularidad dentro de la misma, pero todos al mismo tiempo se reconocen como parte de una totalidad que está transformándose como consecuencia de las acciones de cada uno de ellos y de todos.

La educación en ese sentido debe ayudar a cualquier persona a reconocer su *sujetividad*, debe hacer el ejercicio de ubicación y de llevar con ellos la acción de la contextualización

no sólo para evidenciar su sentido de responsabilidad sino para construir y hacer posible la producción y el desarrollo de la vida en la transformación con la realidad.

Educar no es entonces la formación de una individualidad sino el apoyo al reconocimiento de la *sujetividad* para hacer evidente que el sentido de la responsabilidad está dándose de la misma manera.

Nos preguntamos ahora ¿Es posible un tipo de educación de este tipo, es decir, es posible un tipo de educación que lejos de tener parámetros estructurados en los que se clasifique el tipo de persona, el tipo de actitud, el tipo de alumno, el tipo de aprendizaje, etc., se abra a la posibilidad de reconocer diferencias estructurales y que además, las reconozca como necesarias para fomentar un tipo de educación fundada en la no-determinación para dar paso a la trans-formación?

Es decir, ¿es posible un tipo de educación en la que los alumnos se reconozcan indispensables no por el simple hecho de que la escuela necesita alumnos para ser escuela o el acto de enseñar necesita receptores para ser aprendizaje?

Consideramos que de hecho existe, es más, es practicada en muchos ámbitos de nuestra vida cotidiana en las acciones más simples y comunes pero también, en todas las relaciones que hacen posible todo tipo de relaciones; es la educación de ver y aprender, de oír y aprender. La diferencia es que en este tipo de educación que va más allá de posibles motivos, “entendiendo por motivos el origen específico de efectos específicos; o sea, está más allá de la acción medio-fin, o de la acción motivada, o en general, la acción formal-racional”²⁵ porque esta educación es gratuita, es decir, se dona, así, nada más.

Pero hay que dejar bien claro que este tipo de educación no niega el tipo de educación formal-racional, la trasciende porque va más allá de los efectos directos de la acción directa de educar, considera, sobre todo los efectos indirectos de esa acción directa. Es decir, irrumpe la lógica de la educación formal-racional y la reorienta por eso es una

²⁵ Hinkelammert, 2005, p.114

educación libre y no condicionada porque se la libera de la determinación de la propia estructura de la educación.

Desde esta perspectiva y más allá que la lógica formal-racional de la educación tradicional, a este tipo de educación le interesa lo medible y cuantificable pero también aquello que no puede ser cuantificable, porque lo no medible, lo cualitativo, es lo real y en ese sentido, este tipo de educación tiene el carácter de irrupción continua. Educamos y nos educan todo el tiempo y eso, es necesario saberlo.

Muchos pedagogos, sociólogos, filósofos y profesionales de la educación, tienden a llamarle “educación informal” precisamente porque no cumple la formalidad lógica de la estructura educacional tradicional, pero consideramos que no por eso deja de ser educación y más aún, este tipo de educación es más fácil de ser integrada a la vida cotidiana porque se reconoce en la inmediatez del actuar y la actitud humana.

El tipo de educación que es capaz de formar sujetos es un tipo de educación que se comparte, que se da en la gratuidad, en el reconocimiento, en la necesidad de decir y de hacer.

Desde esta perspectiva, el acto de enseñar-aprender también va más allá de dar y recibir, de ser transmisor y receptor en una distinción estructurada. La educación que educa para la *sujetividad* enseña mostrando y quien educa lo hace porque se deja ver, porque se muestra más allá de los conocimientos y de las posiciones reglamentarias. Es una educación del carácter, de la actitud humana, del no tiempo y no lugar porque se reconoce en todo acto, en cualquier momento y de todos los modos.

Es cierto que parece muy pretencioso, desde nuestra disciplina y desde cualquier institución escolar educar de este modo pero consideramos que es conveniente porque la educación, al igual que cualquier acción del ser humano está abierta al infinito.

Capítulo II

La propuesta pedagógica de la educación comunitaria²⁶

*“En el trabajo comunal existe una educación grupal,
todos cooperan para discutir y analizar temas de la vida”*

(Miguel Hernández Díaz, 2013)

En este segundo capítulo hacemos explícito el contenido pedagógico que sistematizamos y utilizamos para complementar la filosofía de la educación que venimos desarrollando. Anticipamos que en realidad no nos ceñimos a una teoría pedagógica específica dada a niveles institucionales, pues somos conscientes que éstas fueron pensadas para un tiempo-espacio concreto. Sin embargo, también sabemos que a ellas las constituyen principios y categorías que, por tener pretensión de universalidad, pueden ser comprendidos críticamente desde un contexto educativo propio y, sólo hasta entonces, aplicados a cualquier modelo que suponga a la realidad como su fundamento pues cada uno de estos modelos educativos son pensados y creados para dar respuesta a las necesidades concretas de la misma.

Para explicar el modelo y el proceso pedagógico que seguimos, es conveniente que se hagan evidentes tres momentos. Como un primer acercamiento, hacemos una breve reflexión del término pedagogía²⁷ que, aunque es indispensable explicar desde su conceptualización filológica, también nos parece pertinente ahondar un poco más en su

²⁶ Ver en el apéndice ponencia presentada en el 2º congreso latinoamericano de filosofía de la educación: “La filosofía de la educación: Tradición y actualidad”

²⁷ Queremos decir que la explicación que hacemos del término se complementará líneas más adelante con la explicitación de otras categorías que hemos trabajado, reconceptualizado y resignificado desde la postura filosófica que nos distingue, a fin de que podamos lograr una visión más clara de lo que hemos entendido por pedagogía en relación a la educación.

contenido, porque es desde la significación semántica del término que tratamos de estrechar la relación y el sentido de la acción educativa desde las relaciones que se recrean en el proceso de la formación humana en las que el pedagogo, desde su concepción originaria, participa.

En un segundo momento, hacemos una revisión de la pedagogía crítica y de la pedagogía del oprimido-pedagogía de la esperanza, por considerar que son antecedentes de la educación popular. Estos modelos pedagógicos nos han servido como referencia y apoyo para pensar un modelo que se acerque a nuestra realidad latinoamericana y mexicana. Es decir, utilizamos a la pedagogía crítica para construir un puente que nos permita trascender el sentido unívoco, lineal y progresivo de la educación tradicional para después, con nuestra propuesta, poder superar la única manera de concebir no sólo la educación sino también la propia estructura que le da su fundamento.

Consideramos que al llevar a cabo esa metodología, no nos quedamos en la simple comprensión y asimilación de aquellos modelos para tratar de adaptarlos a nuestro esquema de trabajo, desde aquí, intentamos pensar los principios y las circunstancias desde las que fueron estructurados y a partir de eso, reconocemos las semejanzas y analogías que nos permiten seguir construyendo o replantear el modelo que queremos lograr y que aquí presentamos. Entonces, a partir de ciertas críticas y aportes de la pedagogía crítica y de la pedagogía del oprimido-pedagogía de la esperanza aterrizamos nuestra propuesta pedagógica y didáctica de una manera diferente; reflexiva, crítica y liberadora pero sobretodo, propositiva.

Finalmente, proponemos un modelo que es muy poco conocido y trabajado como teoría pedagógica, aunque es utilizado, “informalmente”, desde hace ya muchos años y que presupone, al igual que nuestra propuesta, un modo distinto que la enseñanza tradicional, pero también un sentido distinto que la educación tradicional²⁸. En este trabajo, la llamaremos *educación comunitaria*.

²⁸ En el primer capítulo hacemos un análisis de la educación, de su intención y fines, pero también de los actores educativos en relación con la perspectiva moderna de la misma. Partimos de la hipótesis de que si bien la educación tiene como fundamento un análisis y una construcción epistemológica, también

Este modelo pedagógico que proponemos para la enseñanza de la filosofía y de cualquier otra enseñanza que presuponga la continuidad pero al mismo tiempo la trascendencia de los saberes esenciales para la vida práctica, deriva de la manera como es pensada y practicada la educación en muchos de nuestros pueblos originarios (P.O.),²⁹ que producen y reproducen adaptándolos a sus propias circunstancias, es decir, las del cambio y la transformación propias de su realidad, pero también a las circunstancias externas a ellos, los sistemas económicos, políticos, ideológicos, culturales, etc., desde los que también, reciben influencias.

Por último, es necesario precisar que la intención no es trasladar un modelo pedagógico de los P.O. a las instancias de educación media en el contexto de la ciudad. Debemos aclarar que el propósito es reconocer y retomar algunos principios que nos parecen una alternativa viable para construir un modelo que se adecue y que sea pertinente a nuestra circunstancia y que dé solvencia a las necesidades en nuestro sistema educativo. Consideramos que el ejemplo de los P.O. representan una alternativa frente a las carencias y negatividades de un sistema que claramente no está funcionando o trabaja solamente en función de las necesidades del sistema globalizado que está llevando a las relaciones humanas y a la naturaleza a un punto incompatible con la producción y la reproducción de la vida que es fundamento de toda educación.

es necesario reconocer en ese proceso un fundamento ético y ontológico que busque transformar los paradigmas epistémicos hacia una construcción del conocimiento distinto.

²⁹ Es imposible describir aquí cada uno de los textos y explicar la práctica etnográfica que realizamos para ubicar los principios de la educación comunitaria, como también es imposible tratar de hacer una antropología filosófica, en el sentido de organizar y comprender los contenidos de los sistemas educativos de todos los pueblos originarios, incluso si sólo se abordara desde los pueblos originarios de nuestro país. Cuando nos referiremos a los pueblos originarios lo hacemos desde una cierta generalización de ellos, reconociendo sus diferencias, pero, sobre todo, reconociendo ciertos principios comunes a todos ellos. En este mismo sentido, cuando hagamos alguna referencia general a los pueblos originarios (PO), desde una delimitación del pensamiento y el modo de vida, es decir, desde su filosofía, nos referiremos a las culturas nahuas y mayas por ser con las que más hemos tenido contacto y diálogo intercultural.

2.1. La pedagogía

El término pedagogía, tiene su origen etimológico en el griego *paidós* cuyo significado es *niño* y *agogía*, *conducción*, enmarca la acción que el *pedagogo* realizaba al cuidar y conducir al menor al lugar a donde se encontraba su maestro. Nos encontramos frente a dos acciones, por un lado el pedagogo es quien se encarga de la crianza del menor, pero además, cumple la obligación de conducir al niño con su maestro quien tiene el deber de enseñarle.

En términos de educación, la crianza es una parte fundamental del proceso educativo, pues es la primera referencia hacia la formación humana. Sin embargo, como vemos, no es la única, pues el niño además de recibir los cuidados del pedagogo debía ir con un maestro, el encargado de enseñarle y recibir de él la fundamentación y la transmisión de la *areté*³⁰. En este contexto, tanto el pedagogo como el educador (el que cría y enseña) debían “orientarse vigorosamente hacia el problema de saber cuál había de ser el camino de la educación para llegar a ella.”³¹ Problema que gradualmente recoge la pedagogía como ciencia para establecer parámetros o una cierta estructura que hace posible, en términos de educación, el proceso de desarrollo del futuro ciudadano de la *polis*³².

Si bien, en principio, el pedagogo no es quien establece totalmente los parámetros, en términos educativos, de la formación y el desarrollo intelectual del niño, pues está encargado de satisfacer necesidades más básicas, si resuelve, en gran medida y como una primera aproximación, el sentido de su formación en su *aplicación práctica*, pues es la guía de los primeros años.

En la edad media, la pedagogía fue asimilada como un catecismo a través del cual se transmitía la fe. El alumno, por imitación y memorización, cumplía cabalmente con el proceso de educación al aceptar como suyos los conocimientos de su maestro. La

³⁰ La virtud.

³¹ Jaeger, 2000, p 263

³² Es necesario aclarar que es la Grecia clásica la referencia desde donde pensamos el término. Pero es, también, el referente desde donde se empieza a construir y desarrollar la disciplina en términos de la tradición hegemónica.

pedagogía entonces, era utilizada como una herramienta complementaria a todas las demás disciplinas a las que se subordinaba pues era la metodología de cualquier enseñanza.

Sin embargo, aunque esta disciplina desde su origen busca un reconocimiento autónomo, no fue sino hasta fines del siglo XVI, principios del siglo XVII, que Amos Comenio escribió su *Didáctica Magna*, que se le dio un cierto reconocimiento con el carácter de ciencia, como una “técnica de la enseñanza, basada en principios científicos”³³

A partir de entonces, la pedagogía como ciencia ha asimilado y recogido, como muchas otras disciplinas, los parámetros de la ciencia moderna o del método científico. El problema es ahora, sobre todo en relación con la educación, que pueda ser considerada o reducida a simples leyes mecánicas que hay que seguir para tener la convicción plena de hacer, a partir de ella, un proceso que está legitimado por su propia estructura, aunque se tenga la certeza de que existe un margen de error, que finalmente se considera como mínimo. No obstante que esto sea incompatible con la realidad o con la intención de producir y reproducir dignamente la vida de cada uno de los que participamos de ella y que se refleje en el modo como hemos llevado y hemos de llevar nuestros modos de ser y de hacer que se proyecta en el mundo que hemos construido y que desde cierta postura es criticado de la siguiente manera: “el mundo actual nos ha orillado a una racionalidad irracional o, de otra forma, la razón nos condujo a la sin razón, porque la humanidad, en lugar de asumir una condición verdaderamente humana, se hunde en una suerte de barbarie”³⁴

Ahora bien, en relación con lo anterior consideramos que la estructura sobre la que descansa el pensamiento científico parte de la distinción sujeto-objeto en la que el sujeto (el *ser* y hacer de la filosofía moderna), determina la pertinencia y la acción del objeto en cuya relación es considerado como agente pasivo que depende totalmente del sujeto. Esto se hace evidente en los modos como se ha desarrollado el pensamiento científico en sus prácticas y en sus interpretaciones, pero también, en el modo como se han establecido y

³³ Bórquez, 2009, p. 84

³⁴ Bórquez, 2009, p. 58

desarrollado las relaciones interpersonales que se proyectan en las prácticas de la vida cotidiana como es el caso de la educación.

Desde esta postura,

[...] “el Ser es el horizonte desde del cual todo se determina; es decir, se hace algo con sentido, o como cosa determinada; condición gracias a la cual un algo puede convertirse en objeto cuando establece una relación con un sujeto. El Ser pone las condiciones de posibilidad de modo que un algo en principio ininteligible o sin sentido, aparezca como un ente, o con algo con sentido. Por esto se dice que el Ser es el horizonte de sentido gracias al cual un ente, un algo, o todo lo que es, tiene sentido. Si un algo no tiene sentido desde el horizonte del Ser, simplemente carece de sentido, o en todo caso desaparece, entonces se convierte en una nada. Estando, no es; o siendo, es como si no existiera. Se convierte entonces en una forma de no-ser. Si este no-ser quiere aparecer con sentido en el contexto del Ser tiene que dotarse de sentido nuevo, pero de acuerdo al horizonte del Ser; o sea tiene que negar ‘su’ sentido, su originalidad propia, para poder aparecer con sentido desde la perspectiva del horizonte del Ser” [...]”³⁵

El *ser* de la modernidad entonces, es el que dispone los límites y los alcances de la ciencia pero también, los modos como ésta puede producirse y desarrollarse, es el que determina las leyes universales a partir de las cuales todo cobrara sentido desde su horizonte y niega todo lo que no se ajuste a sus parámetros y de esa manera actúa en todos los campos, económico, político, ecológico, educativo, etc.

³⁵ Bautista, J.J., *Crítica de la Razón Boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana*, Rincón Ediciones y Grito del Sujeto, 2010, Bolivia, p. 284. Las relaciones que se establecen desde esta estructura no son complementarias porque el objeto, al estar determinado por el sujeto, se vuelve como él. En términos de educación, por ejemplo, en la relación maestro-alumno, el profesor es el sujeto y el alumno es el objeto porque el profesor pone los parámetros desde los cuales el objeto tiene que “llegar a Ser”. Es decir, se considera que el alumno no es porque va a Ser, siempre y cuando se alinee a los parámetros del Ser y este a su vez, Es porque cumple con los requisitos del mundo que lo determina, que le permite Ser, aunque sea nada más para alienarlo y hacerlo reproductor del mismo sistema. Del mismo modo dice Freire “Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora.” (Freire 2011, p. 55)

Esta distinción es necesaria y útil en todos los procesos y tareas que la modernidad emprenda (progreso, perfección, mercantilización, globalización, etc.) porque permite ajustar al horizonte del ser toda práctica humana y no deja posibilidad a alternativas que estén más allá de su comprensión y de su práctica.

El inconveniente es que esta determinación, homogeneizante y totalitaria, trae como consecuencia una limitación a niveles teóricos, evidentemente incompatibles con el sentido de la pedagogía y de la educación, si concedemos que la formación de una persona no puede ceñirse a normas establecidas para todo lugar y para todo tiempo, por lo que la tendencia hoy día, a niveles pedagógicos, sobre todo desde la perspectiva de la pedagogía crítica, es que “los *fin*es permanecen abiertos: estos se plantean, más bien en forma hipotética y no de manera absoluta y dogmática, y a partir de ahí se proponen los *medios* educativos.”³⁶

Es innegable el vínculo y la dependencia que existe entre la pedagogía como ciencia y la propia educación, pero es necesario tener claro el principio del cual se ocupa y por otro lado, el motivo desde el cual es tratado. La pedagogía entonces, es la disciplina encargada de establecer los marcos teóricos de referencia a partir de los cuales debe ser tratado el problema de la educación, su necesidad, su intención, su metodología y su objetivo. La educación es su fin.

Ahora bien, desde que la pedagogía adquirió el carácter de ciencia, muchas y muy variadas han sido las propuestas y los modelos pedagógicos que han permeado nuestra historia en relación con la educación, pero además, muchas también han sido las interpretaciones y adecuaciones que se han dado a estos modelos a fin de que pudiesen ser considerados posibles respuestas a las necesidades educativas y éstas a su vez, a las necesidades culturales, históricas, políticas, económicas, etc. El problema es que todas estas interpretaciones, variantes y modificaciones están dadas desde un solo lugar y han sido pensadas para un fin específico, no sólo espacio-temporal sino también y sobre todo ideológico y desde ahí es “compartido”, difundido y adaptado sin tomar en cuenta las

³⁶ Bórquez, 2009, p. 85

características singulares espacio-temporales, ideológicas, de posibilidad y de necesidad de cada región y de cada situación.

Es por eso que denuncia Ferrés:

En la línea de lo que MacLuhan denominó “pensamiento de retrovisor”, existe una tendencia en los educadores a considerar las nuevas invenciones técnicas como una simple amplificación o prolongación de las antiguas³⁷

Lo importante aquí es darnos cuenta de que, casi todos los modelos han sido importados, su fundamentación teórica está adscrita a la ideología occidental y responde, como ya hemos denunciado, a circunstancias espacio-temporales específicas³⁸. Es decir, a proyectos específicos.

Dicho de otro modo, uno de los mayores problemas que ha enfrentado la educación, sobretodo en América Latina es la limitación en términos conceptuales que se hace de la misma. En primer lugar porque todo el marco teórico que sustenta su comprensión, su estructura y su práctica niega o simplemente no reconoce las diferencias contextuales y desde esa perspectiva se impone desde un horizonte ajeno, como el único modo de pensar, proponer y desarrollar la educación.

El problema es que actualmente la educación escolar es vista y considerada el aspecto más importante de la formación de las personas pues cuando hablamos de educación, nuestro primer, y en la mayoría de los casos, único referente es la escuela y en ese sentido la educación que se imparte en estos centros de enseñanza, que están permeados por la ideología dominante, dicta los parámetros de toda la formación humana.

Es decir, la escuela es considerada sino la única, sí la más importante empresa para la formación humana de lo que se infiere que sólo es posible ser educado o educarse

³⁷ Ferrés, 2003, P.41.

³⁸ Por mencionar alguno de estos modelos tenemos, en forma general, la Educación Tradicional, que es más bien considerada no tanto como un modelo sino como la consecuencia de la intención de organizar y entender la educación antes de ser considerada un modelo pedagógico. La tecnología Educativa, La Escuela Nueva, las corrientes conductistas y constructivistas, la Educación por competencias, etc.

“correctamente” del modo como nos es dado en las escuelas, es decir, del modo como es dado hegemónicamente para fines específicos.

O dicho de otro modo, la formación escolar es considerada hoy día la única vía para la formación del ser humano, y en ese sentido, pobre de aquel que no tenga los medios, cualesquiera que estos sean, para asistir a un centro de enseñanza, pues no podrá desarrollar las habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para cumplir con los parámetros sociales establecidos y de esa manera no puede tener cabida en algún ámbito reconocido por ningún organismo o institución que tenga como fundamento o se constituya con esos parámetros.

Lamentablemente esto ha ocasionado que la educación haya llegado a una desvinculación tal con la vida cotidiana y comunitaria que es casi imposible ver su necesidad y su pertinencia, por lo menos en virtud de los propósitos de la formación humana pues prácticamente sus fines están encaminados o tienden hacia fines específicamente fuera de los contextos donde es practicada, no sólo a niveles de barrio, colonias, delegaciones, municipios o estados, sino a niveles todavía más amplios. Se está educando aquí, pero se está pensando y planeando la educación para satisfacer necesidades globales.

El problema no es que no se tenga que pensar universalmente la educación sino que la universalidad contempla también la regionalidad y la inter-regionalidad y de allí parte para reconocerse y trascender universalmente.

Es decir, la escuela y con ello la educación, han dejado de tener injerencia en muchos aspectos de la vida práctica, cotidiana y específica, lo que ha provocado que el conocimiento se reduzca únicamente a la reproducción de ciertos saberes que muchas veces no tienen ni relación ni utilidad en nuestra vida práctica.

Del mismo modo, la pedagogía ha tratado de adaptarse a ciertos parámetros que más que satisfacer las necesidades propias de la educación se ha amoldado, igual que muchas otras disciplinas, a los modelos económicos y sociales propios de la modernidad.

Pero la educación no puede reducirse a un ejercicio de recepción de información sino de formación humana, de un ser humano que está inter y retro-relacionado con otros y en este sentido es que la educación tiene una clara dimensión social y política. La pedagogía debe

pensar desde esta condición porque su propósito es una educación que no puede reducirse a las aulas en las que se supone una única sola relación, la del maestro-alumno, así como tampoco puede dejar de lado las condiciones sociales y culturales desde las que estos mismos actúan, piensan, construyen, transforman, etc.

Desde esta perspectiva es que sostenemos que cada una de las teorías pedagógicas anteriores corresponden a las distintas necesidades espacio-temporales. El problema es que todas ellas desde el inicio y en todo el proceso de la modernidad responden a ciertos intereses ya no sociales y ni siquiera humanos sino a los intereses de la industrialización, del desarrollo del capital y de los intereses creados a partir o como consecuencia de éstos.

Es decir, el problema de las pedagogías que tienen como referencia los principios teóricos de la modernidad es que han dejado de lado su propósito, la educación integral del ser humano, en cambio, buscan la legitimidad y el reconocimiento de los sistemas que requieren de un ser humano capacitado e instruido. Y “en este contexto, la pedagogía es visualizada ‘como chaperón, (la guía cuidadora que acompaña para garantizar el tipo de actividad programada en su secuencia y contenido) del proyecto de la modernidad (en su faceta) productivista’³⁹ porque “en la sociedad del conocimiento la educación pasa a ser el primer determinante de la competitividad internacional de cada nación”⁴⁰

2.2. La pedagogía crítica

Precisamente, la pedagogía crítica nace como una reflexión que se hace de los paradigmas teórico-prácticos de los modelos pedagógicos anteriores, pero sobretodo del marco de referencia de la educación tradicional.

³⁹ Bórquez, 2009, p. 96

⁴⁰ Hernando Gómez Buendía, *Educación, la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, en http://www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf.

La pedagogía crítica hizo evidente o develó todas las contradicciones que se estaban haciendo en términos de enseñanza en la educación tradicional y su método de acción que se desprende de los postulados de la ideología y la filosofía moderna. Para ello toma como marco de referencia la Teoría Crítica, instituida por la Escuela de Frankfurt como una corriente de pensamiento que puso en evidencia y en tela de juicio todo el marco teórico categorial que habría consolidado la filosofía racional-moderno-occidental-capitalista que toma como estandarte teórico la filosofía de corte *racionalista* que empieza a consolidarse con el pensamiento de la ilustración⁴¹, cuyo principio era, según uno de los máximos exponentes de esta corriente filosófica, “*la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad [que] significaba la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. [...] ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.*”⁴²

Entre los objetivos que perseguía el pensamiento ilustrado se encontraba la búsqueda de la autonomía y la defensa de la libertad de los individuos que sólo podían ser alcanzadas a través de principios racionales. Desde esta perspectiva, la posibilidad del desarrollo individual, es decir de la superación personal, estaba marcada a partir de los parámetros de la propia razón y en este sentido, “nadie puede aspirar a ser coaccionado”⁴³, pues esta acción va contra el derecho a la libertad de las personas, el hecho de estar libre de toda coacción es la única seguridad que puede garantizar la conservación de los individuos.”⁴⁴

En realidad, al promover la libertad y la autonomía del individuo, el pensamiento ilustrado buscaba por medio de la razón, destruir las creencias, prejuicios, y dogmas infundados en

⁴¹ Movimiento intelectual que tenía sus bases en el empirismo y racionalismo del siglo XVII y en la visión liberadora del Renacimiento, perspectiva que se consolidará en el siglo XVIII.

⁴² Kant, 1981, p. 25

⁴³ La coacción es el acto violento con el que se obliga a una persona a hacer o decir una cosa. Europa, a partir de la invasión de América logró un proceso de desarrollo eficiente que le permitió mundializar su conocimiento, sus creencias y su modo de vida. De esa manera se impuso sobre cualquier otra cultura que no fuera la occidental. De esta manera, la libertad y la autonomía que pregonaba el pensamiento de la ilustración estaba pensada desde su contexto pero que se universalizó y se impuso como ideal para cualquier situación.

⁴⁴ Bórquez, 2009, p. 24

las personas y difundidos durante muchos años a través de la religión, oponiéndose de esta manera no sólo a la supremacía eclesiástica; máxima autoridad del conocimiento pues esto no sólo regulaba el modo como debía ser educada la sociedad además, tenía el control sobre los contenidos educativos y se oponía también a todo tipo de saber y conocimiento producto de la tradición.

Realmente la individualidad racional, más que ser un producto de la Ilustración, tiene su propio antecedente en la filosofía cartesiana (1637) que postula al ser humano, individual, como primera referencia a partir del cual el mundo es o cobra sentido. El *sujeto* cartesiano parte de un Yo que piensa y que da fundamento a todo lo que está fuera de él, dota de sentido al mundo a partir de su propia razón. El Yo es el único que no necesita fundamento pues al conocer lo que es para sí mismo, se muestra como evidente.

Según Descartes, el Yo, es hallado en el proceso de descubrir y conocer todo lo que es a partir de la razón, pues sólo lo que está en la razón del sujeto será claro y distinto, evidente y necesario.

El conocimiento, de esta manera, cobra una dimensión individual porque la única referencia será la razón personal. El filósofo propone la duda metódica como modelo para legitimar racionalmente todo el conocimiento o los supuestos a partir de los cuales éste se construye. En principio, recomienda, es necesario dudar de todo lo que está fuera de sí (del Yo) hasta que el sí mismo pueda determinar su existencia, es decir, hasta que la *res cogitans* las ilumine y las provea del sentido que sólo el Yo posee. De esta manera, la única certeza a la que el pensamiento remite es necesariamente a su existencia. El contenido del pensamiento puede ser falso, pero el acto de pensar no, pues no puede ponerse en duda que es el sujeto que piensa quien desarrolla el método por el que busca llegar a una certeza para el conocimiento.

Cuando el sujeto que piensa pone en duda todo lo que está fuera de él se actualiza y se evidencia porque la duda de lo que no es él, será la certeza de sí mismo, de su Yo, y de esta manera se asegura como lo absolutamente necesario y determinante, pues sólo a partir de él, el mundo cobrará sentido. De esta manera, el mundo sólo puede ser representado individualmente y el conocimiento parte del mismo principio.

A partir de aquí todo el sustento de lo que hasta entonces era lo conocido fue reducido a pura especulación. “Los hombres de la Ilustración sustentaron que toda verdad debe ponerse a prueba, y afirmaron que el empirismo asegura esta posibilidad, ya que está fundamentado en el método científico.”⁴⁵

El empirismo fue el complemento de la racionalización ego-existencialista porque la única manera de llegar a la verdad de lo que no soy Yo, partiendo de la duda metódica, es la legitimación del Yo a partir de su propia razón.

La duda metódica es la base de la filosofía racionalista que debe, después de poner todo el conocimiento en tela de juicio, construir una verdad absoluta y necesaria, el proceso que permitirá esta construcción del conocimiento será el modelo de la ciencia moderna perfeccionado en un constante proceso de racionalización. El conocimiento de la verdad absoluta sólo es posible en un estado de perfección al que, según el modelo científico, debe tender el progreso de la razón. De esta manera, según Condorcet (1743-1794) el “espíritu humano logra el progreso como un libre ejercicio de su inteligencia, es decir, el progreso se asocia con el aprendizaje. [...] cuando por medio de nuestra inteligencia descubrimos una verdad se da el progreso.”⁴⁶

Lo que queremos resaltar con esta reflexión no sólo es la manera o los antecedentes por los cuales el método científico se volvió la referencia para todas las disciplinas, pues la construcción individual del conocimiento permite, entre otras cosas, acabar con los prejuicios y las supersticiones de los paradigmas anteriores, pero también con la construcción del conocimiento comunitario, pues de lo único de lo que no se puede dudar es de la propia razón. Destituyendo las ideas políticas, religiosas, filosóficas y morales tradicionales y comunitarias se institucionaliza un conocimiento y una verdad, pero lo más importante, un único modo de alcanzarla.

El sentido que desde entonces ha de tener el conocimiento, no traerá como consecuencia la culpa de un saber sin fundamento pues éste sólo tendrá consecuencias particulares o al

⁴⁵ Bórquez, 2009, p.27

⁴⁶ Bórquez, 2009, p.28

menos este es el supuesto porque la imposición de esta única verdad y este único modo de llegar a ella se hace evidente con el desarrollo del Espíritu Absoluto, la legitimación del verdadero conocimiento.

El problema, en términos de educación es que, a partir de entonces, el modelo epistemológico no es más que la legitimación y la reproducción del pensamiento racional que no por serlo es efectivo. Es decir, la modernidad consolida una sociedad de individuos libres, autónomos y racionales cuyos intereses se corresponden perfectamente con la organización racional de la, hasta entonces, incipiente estructura social. Desde esta perspectiva, la verdad no será alcanzada por el hombre, su conocimiento estará determinado por una verdad absoluta y un único modo de lograrlo.

El método científico redujo la teoría del conocimiento a un solo método que tiene como propósito el reconocimiento del objeto por parte del sujeto cognoscente como el único medio para lograr el “pleno conocimiento”, como simple abstracción de los datos externos del sujeto. De ese modo, lo único válido, además del método para lograr la aprehensión y la comprensión de lo que está fuera del sujeto, es lo que está de forma externa a él.

Así, negando la relación significativa del objeto conocido y el sujeto cognoscente no sólo se reduce el conocimiento a un modo simplista de ver la realidad sino también de ser con ella. El conocimiento, deja de ser significativo pues reduce la acción de conocer a la simple recepción y almacenamiento de datos sin ningún significado para quien realiza el acto de conocer.

Ya para el siglo XIX, la institucionalización del conocimiento es evidente pero además es, junto con la educación, utilizado como instrumento de legitimación de un único modo de vida, capitalista y ahora neoliberal. Con la industrialización del siglo XX Weber constata que la “tecnología constituye el instrumento que la racionalidad capitalista usa para el desarrollo del progreso. [...] esa racionalidad instrumental [...] ha sido utilizada con el fin de consolidar un mandato jerárquico, basado en un orden legal bajo la forma de dominación burocrática [...]”⁴⁷

⁴⁷ Bórquez, 2009, p. 46

El manejo de la razón da “naturalmente” a la gente lo que “necesita” y su educación da a los individuos una buena instrucción de lo que “realmente” quieren, mientras buscan el modo más eficaz de realizarse. Esta razón es un intento de someter y convertir en objeto de dominación y conocimiento todos los elementos de la vida práctica, porque es la previsión perfecta para poder ser en el mundo. Pero esta capacidad de pensar y conocer el mundo debe tener una guía, pues aunque el uso de la razón es asumida como condición humana, esta debe estar regulada por alguien que conoce y domina los parámetros de la perfección. El que conduce hacia este estado, debe ser libre y buscar la libertad de los otros, posee la capacidad de armonizar sus instintos naturales, ha logrado la autonomía de su razón y se ha liberado de los demás. La escuela y el profesor son los modelos de lo que se tiene que lograr y el modo como hacerlo porque son los medios por los que se facilitan los objetivos que se buscan alcanzar a través de la educación.

Es decir, la educación es la vía que hace posible primero la transmisión y luego la realización de este paradigma, el de la modernidad. La educación, en este sentido, más que entenderse como *exducere*, sacar lo de adentro hacia fuera, es la conducción o la orientación (*educare*) de lo que no es hacia lo que debe ser⁴⁸, pero además, esta educación que promueve el desarrollo de la conciencia a partir de la razón, la libertad y la autonomía, supone una cierta ignorancia que debe ser erradicada, supone que el alumno “no sabe” lo que es y lo que quiere y que el maestro, como guía, le va a “enseñar”.

A este tipo de educación se le ha denominado *educación sistemática* y parte de una diferenciación radical de los actores educativos. “El educador es un ser formado, y el educando, es un ser no formado o inmaduro. A la relación que se establece entre ambos se le denomina *acto educativo* o pedagógico. Si el proceso educativo se basa en la *heteroeducación*, el educador le da al educando una dirección intencional y éste acepta ser formado”⁴⁹

⁴⁸ Hacia lo que en términos de la racionalidad iluminista debe ser “naturalmente”.

⁴⁹ Bórquez, 2009, p. 90

La educación como proceso que tiende a la perfección del individuo, del ser no-formado o inmaduro es algo que permea todavía como una de las intenciones de la educación. Es decir, se educa para que el que todavía no *es* pueda serlo pues, como anotamos líneas más arriba, mientras no se esté dentro de los parámetros de quien ya está en camino a la perfección del *ser*, tiene que lograr los objetivos que el que ya *es* marca como referencia para ser reconocido y de esta manera pueda entrar a las instancias de lo que es validado hegemonícamente.

Esta lucha sólo puede darse individualmente pues de otra manera se estarían rebasando los límites de la competencia lo que supondría, en esa lógica, la destitución de los objetos y de los sujetos fuera de la estratificación jerárquica que le da sentido a toda la ideología dominante.

La educación moderna o mejor dicho la educación a partir de los parámetros de la estructura teórica de la modernidad, en realidad responde más a una ideología dominante de reproducción de un sistema económico que a una formación integral humana. Este modelo supone a un individuo inacabado que se sirve de la razón para lograr un conocimiento progresivo que le lleve a la perfección humana, sirviéndose de los demás para lograrlo. Esta finalidad, además es asumida por un maestro, un guía que le muestra el camino a través de una metodología hecha, su intención es lograr que el alumno pueda acoplarse al modelo establecido y prefijado convenientemente.

En relación a esto, la pedagogía crítica propone que es necesario replantear las concepciones que constituyen el marco teórico de la modernidad, [...] “sus concepciones del hombre, del aprendizaje, del conocimiento, del proceso grupal, etc. Por ejemplo, nos parece imprescindible dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al aprendizaje como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado [o posible de conquistar], para adentrarse en la

dinámica del aprendizaje escolar, entender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje.”⁵⁰

Este modelo pedagógico tiene como principio no sólo la revaloración de los fundamentos de la pedagogía tradicional que instituyó, a partir de las ciencias naturales, un modelo o una única vía para la teoría del conocimiento y para la acción de conocer, sino que además supone que la relación entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido mantienen una relación dialéctica, es decir, no dada, sino dándose.

“Ellos también afirman que existen otras formas de conocimiento posible donde se considera el eterno devenir del objeto, y la capacidad crítica del sujeto en la construcción del conocimiento. La fundamentación epistémica recoge esta perspectiva: el objeto pedagógico no es algo ‘dado’, sino un objeto ‘posible’ para ser construido. Para ello, es necesario pasar de la certeza del dato que la teoría del conocimiento nos fundamenta a través de la epistemología al cuestionamiento crítico-reflexivo, y así poder superar la aparente objetividad fenoménica de lo ‘dado’, logrando otra forma de conocimiento posible por medio de la fundamentación epistémica donde lo que sobresale es la conjugación o condensación de un sujeto que posee conciencia crítica (capacidad de construir conocimientos diferentes a la apropiación fenoménica del objeto), y un objeto que no está inmóvil sino en eterno movimiento y cambio.”⁵¹

Enumeramos, de manera general, las características sustantivas de la educación desde el panorama de la Pedagogía Crítica:

1. La educación es, en principio, una construcción personal.
2. La educación debe tener como fin supremo la autonomía y como consecuencia la libertad el individuo.
3. Tiene como propósito el perfeccionamiento del ser humano.
4. La educación es un proceso gradual que tiene como propósito la integración del individuo a un contexto social.

⁵⁰ Porfirio Morán Obviedo, *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica*.

⁵¹ Bórquez, 2009, p. 100

5. Es un proceso que se reconoce con la vida por medio de la asimilación, construcción y destrucción de paradigmas.
6. En relación al punto anterior, la educación supone sujetos activos que participan en el cambio y la transformación de la realidad.
7. En el proceso educativo siempre interviene la influencia de un educador que actúa como modelo para que el alumno construya sus propios conocimientos de acuerdo con patrones sociales establecidos que le sirven como marco de referencia.
8. La acción comunicativa es un elemento fundamental del proceso de conocimiento porque supone no sólo la dialogicidad sino el común acuerdo en términos educativos.

Coincidimos de manera general con la mayoría de los principios que sustenta la pedagogía crítica.

La educación es un proceso que es posible sólo de manera gradual e integral, es decir, no es de ningún modo un ejercicio que tenga como base una estructura dada y terminada que sólo pueda ser entendida vía la repetición y la reproducción del propio proceso de comprensión de la misma estructura.

Los actores educativos son agentes activos que participan en la construcción del conocimiento. La intención, teniendo como modelo la pedagogía crítica, es que el proceso educativo sea tomado como un proceso de liberación primero en contra de las estructuras y los procesos que la modernidad no pudo prever para que después puedan ser capaces de construir un nuevo paradigma que sea válido y congruente con la verdadera intención de la educación. En este sentido la intención educativa debe, como principio, satisfacer las necesidades reales de los actores educativos teniendo en cuenta que además, son entes sociales.

Es decir, el desarrollo de la razón como recurso hacia la perfecta realización humana que tiene como ideal regulativo la idea del progreso es considerado, desde el inicio de la modernidad, el camino para la liberación de las ideas y los prejuicios establecidos o

impuestos anteriormente⁵². La educación en este sentido, es la vía necesaria para pasar de un estado de imperfección humana hacia un estado de perfección racional que supone el consenso y el acuerdo de los seres humanos que pasan de un *estado de naturaleza* a un *orden natural humano* y que presupone un orden racional de interacción humana o lo que es lo mismo, una estructura social perfectamente establecida por el consenso de la mayoría.

La pedagogía promueve a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autonomía⁵³ del estudiante que debe construir nuevos conocimientos que sean significativos para que pueda, en el mejor de los casos, reconstruir su experiencia interna y subjetiva de la realidad.

Ahora bien, la construcción personal del conocimiento no supone una construcción monódica sino cooperativa o colectiva porque, aunque el proceso de conocimiento es propio de cada persona la acción implica influencias y determinaciones externas que facilitan este proceso, desde esta perspectiva la interacción con el medio facilita el proceso epistemológico porque permite a los individuos establecer vínculos en relación a los fines del conocimiento.

Pensamos en relación a la pedagogía crítica, que es necesario replantear las categorías que constituyen el marco teórico y práctico de la educación pero no desde los propios parámetros de la modernidad, pues de éste modo volveríamos a incidir en los mismos errores. Es necesario hacerlo desde un ámbito distinto.

Es decir, nos parece que la pedagogía crítica parte de los principios de la modernidad, no va más allá que ella, su intención es des-institucionalizar el método a partir del cual se llega al conocimiento pero el fin es el mismo. “los teóricos de la pedagogía crítica [tienen el propósito] de encontrar fundamentos epistémicos (no epistemológicos), para construir otras

⁵² El problema en relación al significado de progreso es que, siguiendo a Hinkelammert, “El progreso es infinito, no hay sueños humanos cuya realización no prometa. Es el conjunto de ciencias empíricas, laboratorio, tecnología y mercado” Hinkelammert, 2008, p.57 y ss.

⁵³ Ver en apéndice el texto sobre el tema de la autonomía en la educación, presentado en el I Simposio de Enseñanza de la Filosofía, Filosofía de la Enseñanza en abril de 2012 y mejorado para el encuentro de profesores que enseñan filosofía en Tunja, Colombia en octubre de 2012, titulado: *Libertad y Autonomía, perspectivas de la educación*.

formas de conocimiento posible, cuyo cimiento está conformado por la conciencia crítica.»⁵⁴

El problema es que si seguimos partiendo de los principios de la modernidad tendemos otra vez hacia los mismos fines pero por una vía distinta, es por ello que la necesidad de trascender, es decir, de ir más allá que la teoría y el modo de la modernidad es necesaria para dar paso a una nueva condición, para acceder a la transformación desde nuestra propia condición.

2.3. Los fundamentos teóricos de la Educación Popular, la Pedagogía del Oprimido-Pedagogía de la Esperanza

Uno de estos modelos es la Pedagogía del Oprimido no sólo porque se sitúa espacialmente en nuestro contexto latinoamericano sino porque atiende a necesidades más cercanas a las nuestras, las de la exclusión, imposición, dominación, explotación, etc.

Consideramos que la Pedagogía del Oprimido está más allá de la teoría crítica que busca trascender la modernidad a niveles teóricos, su intención es buscar la transformación desde las condiciones materiales que le permitieron desarrollarse y superar prácticamente las parvedades de su contexto histórico y social desde la resistencia. Desde esta condición, no sólo desaprueba la pedagogía tradicionalista por ser impositiva y reproduccionista sino que, desde su propuesta, asume que la situación que provoca la propia educación es lo que va a dar impulso a los oprimidos o negados para lograr la transformación.

La pedagogía del oprimido surge como una alternativa ante las condiciones formales y materiales de la educación del contexto latinoamericano, específicamente brasileño del siglo XX. Una educación que no solamente negaba su carácter de creación, transformación y liberación sino que además, constituía un mayor problema, se perpetuaba como la legitimación teórica del sistema dominador haciendo a todo aquel que reproducía ese sistema, sus aliados. Ante esta condición, fue necesario replantear, primero el sentido de la

⁵⁴ Bórquez, 2009, p. 99

educación y después la proposición de un modelo pedagógico que contrarrestara las consecuencias de los contenidos educativos y los modelos pedagógicos anteriores.

La pertinencia del modelo freireano es que piensa la práctica educativa con base en la situación social concreta y responde a ella con la aportación de un modelo que no sólo es pertinente sino que es necesario ante las circunstancias de dominación y justificación del modelo dominador.

La pedagogía del Oprimido-pedagogía de la Esperanza busca hacer una concienciación subjetiva, o una concienciación del sujeto en el mundo, pues lo que es necesario, afirma Freire, es que los sujetos que viven el mundo sean conscientes de su realidad y para ello es necesario que la doten de sentido desde su vivencia y su práctica comunitaria.

Para que el alumno pueda tomar conciencia de su realidad primero debe hacer una lectura de la misma, pero, ¿qué pasa cuando esa lectura ha pasado por un filtro que le ha velado o no le ha permitido ver ni los antecedentes ni las consecuencias de su propia condición? La educación, desde esta perspectiva, juega un papel muy importante porque es la mediadora entre la realidad y el sujeto que practica cotidianamente esa realidad, en sus acciones, en sus decisiones, en sus relaciones, en su educación, etc.

El que pretende interpretar la realidad está subordinado a los modos y métodos de interpretación que la educación ha impuesto. Es el mismo problema de la reproducción, la totalización, el totalitarismo y la homogeneización de la educación que se apropia del marco teórico y el mismo que se adjudica el método para lograr su “legitimación”.

Para que un sistema educativo sea eficiente, sobre todo en términos de la modernidad, debe justificarse como verdadero y para que esto pueda ser posible debe entonces, negar todo lo otro y la vía para negar todo lo otro, ya sea los fundamentos teóricos, el método, la didáctica, los contenidos, la metodología etc., es la imposición de un único modo y de un modelo para todos. La *educación bancaria* denuncia Freire es la imposición de esa única manera de educar.

Dicho de otro modo, *la educación bancaria* no sólo impone un modo de educación, impone también el método y los contenidos de la misma pero para hacerlo parte de la premisa de

que existen de hecho, educadores y educandos, pero además, afirma que estos son entes distintos. Los educandos que *no-son* todavía pero llegarán a *ser*, parten de la ignorancia, carecen de toda sapiencia del conocimiento verdadero o sea, del conocimiento científico y el educador se posiciona como el *ser* que posee el conocimiento, pero además como el único que tiene la facultad de poder transmitirlo.

En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.⁵⁵

Nos preguntamos entonces si en este tipo de educación hay posibilidad de creación del conocimiento, o de construcción intersubjetiva, ya sea cooperativa, colaborativa o comunitaria, pues desde la educación bancaria, el conocimiento parte de meras suposiciones, *ilusiones trascendentales* que imposibilitan el desarrollo de habilidades y la capacidad de reflexión y acción sobre la realidad porque ésta es un constructo que se auto-regula, auto-determina y se auto-impone como lo realmente verdadero.

El conocimiento termina siendo la memorización sistemática de la teoría, la práctica y la aplicación eficientista del sistema que se impone como regulador del mundo y el único que

⁵⁵ Freire, 2011, p. 79.

puede lograr el desarrollo vía el progreso de la humanidad y del mundo que se recrea para sus fines prácticos.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será. Cuando más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita⁵⁶

La crítica a la educación vía la simple transmisión de conocimientos parece que va más allá de enseñar y aprender pues estos ejercicios desde los actores que hacen la acción de enseñar y aprender no sólo están condicionados a hacer siempre eso sino que además están determinados a hacer la misma interpretación una y otra vez no obstante que el contexto deje de ser el mismo. Por lo que apunta:

También por eso es que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto⁵⁷

La intención de la educación como práctica de la libertad es liberar al ser humano de la alienación a la que está sometido no sólo en términos de contenidos teóricos y prácticos, sino también en términos de las relaciones que se establecen a partir de la reproducción del método que instaura un único sistema que lo determina como ser humano, como hombre, como mujer, como trabajador, como educador, como educando, como vecino, como amigo, como amante, etc.

⁵⁶ Freire, 2011, p. 78

⁵⁷ Freire, 2010, p. 52

La educación entonces, dice Freire debe, necesariamente, formar sujetos conscientes de su situación en el mundo como seres históricos, políticos, sociales, etc., sujetos capaces de trascender la realidad no como negación de la que de hecho es, sino como proposición de una realidad que se transforma, para ello “ se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de ‘mundo cerrado’ [...] del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar”⁵⁸

Ahora bien, el ejercicio de liberación vía la educación sólo es posible en la vivencia del mundo, no como determinación sino como transformación del mismo, es decir, en el ejercicio político y en la intersubjetividad que le permite relacionarse con los otros que buscan el mismo fin. Lo que pretende la educación es que el sujeto se vuelva activo ante la realidad y de la misma manera participe en todos los procesos que suponen la transformación de la misma.

Desde esta perspectiva es que es necesaria *la concienciación* porque ésta no sólo va hacer manifiestas todas las contradicciones del propio sistema que aliena al hombre sino que además, le hará reconocer sus propios límites y fortalezas desde las que puede encaminarse a un proceso de liberación mucho mayor que la simple negación del sistema que lo determina.

La concienciación, como el fundamento de la pedagogía freireana, es la necesidad de *hacer pensar* las condiciones de posibilidad del ser humano en un contexto que se transforma. La educación es la conciencia de la transformación que le va a permitir al ser humano trascender más allá que la determinación de su condición como sujeto oprimido. De aquí que sea imprescindible la alfabetización como principio del proceso de liberación o de concienciación.

Pero este proceso de alfabetización también va más allá del aprender a leer y a escribir un sistema estructurado. La intención de la alfabetización freireana es la lectura e interpretación de la realidad, pues sólo de esta manera puede ser posible su transformación

⁵⁸ Ídem., p. 47

pero no solo porque posibilita una nueva interpretación del mundo sino porque aproxima a los hombres a buscar de manera conjunta esa transformación.

Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos⁵⁹

Es decir, uno sólo puede hablar, decir o enunciar la realidad cuándo la ha entendido y esto a su vez sólo es posible cuando se ha hecho una lectura de la misma. Ese *despertar de la conciencia* es “un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad.”⁶⁰

Desde esta perspectiva, podemos reconocer que la metodología de Freire implica por lo menos tres aspectos que deben ser considerados para hablar de una educación como práctica de la libertad o de una educación liberadora.

- **El diálogo** como la herramienta que hace posible *la pronunciación del mundo*, “se impone como el camino mediante el cual los hombres ganarán significación en cuanto tales”⁶¹, pero esto sólo puede ser posible en la reflexión y en la acción con los otros con quienes se puede cumplir el fin de la transformación. En el diálogo es donde se hace explícito el reconocimiento de lo Otro, no sólo de los otros sujetos con quienes se lleva a cabo el proceso de transformación sino también con el mundo que hace posible la concienciación y en el que se hace viable la producción y el desarrollo de la vida.
- **La concienciación** es el momento en el cual se reconoce la realidad, no sólo porque se enuncia sino porque adquiere sentido desde nuestro horizonte. La concientización es producto de la vivencia intersubjetiva, es decir, es la subjetivación del mundo en una vivencia compartida. Un hombre es consciente

⁵⁹ Freire, 2010, p.55

⁶⁰ Freire, 1976, p. 16

⁶¹ Freire, 2011, p. 107

cuando sabe qué es el mundo, cuando éste cobra sentido en el mundo pero también, por el mundo en el que el primero se recrea.

“La toma de conciencia se verifica en la posición espontánea que mi cuerpo conciente asume frente al mundo, a lo concreto de los objetos singulares. En última instancia la toma de conciencia es la presentificación en mi conciencia de los objetos que capto en el mundo en el que y con el que me encuentro”⁶²

La intención de la concientización no sólo supone un despertar de la conciencia como reconocimiento de mi persona y de mi comunidad en un mundo, sino que además, supone también la asimilación de mi poder transformador, de mi poder creador.

- **La Crítica** es la profundización de la interpretación que se hace desde la conciencia. La concientización da paso a la crítica en el sentido que le permite ver más allá de la determinación de un único modo de realidad.

Es decir, la actitud crítica le permite a la conciencia regular su condición y su modo de ser en el mundo que cambia, pero al mismo tiempo le permite ver las contradicciones que no se han podido superar. La actitud crítica hace visible lo invisible de la realidad para poder proponer un modo más allá que el que ya es.

A continuación presentamos un esquema que, a nuestro parecer, refleja muy bien, el sentido y la relación de las categorías básicas de la pedagogía del oprimido.⁶³

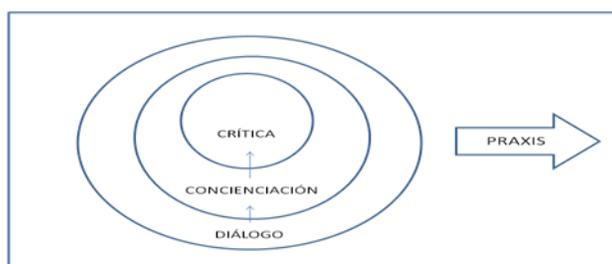


Figura 2.1. Categorías básicas de la pedagogía del oprimido

⁶² Freire, 2005, p 201.

⁶³ Solís Bello Ortiz, 2008, p. 45

La pedagogía para la liberación es un ejemplo concreto de un tipo de educación que se hace efectiva y que es significativa no sólo porque busca la transformación con la realidad sino porque parte de una situación concreta, real. Atiende a necesidades espacio-temporales específicas pero además, tiene pretensión de universalidad porque no busca totalizarse como el único modo de educación sino que se manifiesta como una posibilidad con principios éticos válidos en cualquier espacio y tiempo. Su propósito no es satisfacer ni justificar un sistema dominador que afirma la muerte de unos por la vida de otros, su intención es buscar un camino para trascender la vida de todos como único modo de realidad.

El tipo de educación que rescata la pedagogía del oprimido es una educación que atiende a la formación y a la transformación humana en un ámbito que está dándose; la comunidad es en realidad el actor esencial en el acto de educar, por eso, es muy difícil poder establecer diferencias entre quien educa y quien es educado. Las relaciones que se establecen en el acto de educar, como hemos visto, van más allá del reconocimiento de ciertos saberes. Educar es compartir el sentido del mundo, es compartir la lectura y el decir del mundo para crearlo todo el tiempo una y otra vez.

2.4. La Pedagogía de la Educación Comunitaria⁶⁴

Lo que pretendemos ahora es mucho menos que proponer un modelo pedagógico a la altura de la pedagogía del oprimido, es solamente un intento de explicitar ciertos principios que reconozco en un tipo de práctica educativa concreta y un intento de sistematizar el proceso y el modo de educación de algunas comunidades originarias y que parten del trabajo que hemos venido realizando desde nuestra formación filosófica y desde las prácticas que hemos realizado con algunas de éstas comunidades, de la convivencia con estos grupos, pero sobre todo, de los aprendizajes que hemos tenido con ellos, trata de

⁶⁴ En el primer capítulo, desarrollamos teóricamente el problema de la educación, su intención, su necesidad desde el ámbito de la filosofía, su relación e implicaciones sociales, etc. Éste desarrollo nos permite ahora tratar el problema desde un enfoque distinto pues la educación no será ya más tratada como el adoctrinamiento en el que participan distintos actores en el proceso educativo.

responder a las necesidades que hemos detectado tanto en nuestro incipiente trabajo como docente, como de nuestra larga carrera como educadores.

Sin embargo, para que no se piense que el trabajo se queda en la descripción de una simple experiencia personal de juventud, hemos consultado algunos libros que describen, reflexionan y analizan prácticas educativas en contextos comunitarios. Nos referimos concretamente a los textos titulados *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los mayas de Yucatán* de Juan Carlos Mijangos Noh, *Innovación Educativa Intercultural Bilingüe en la Sierra Norte de Puebla* de la SEP y *Trabajo, Técnicas y aprendizaje en el México Indígena*, de Marie-Noëlle Chamoux. Esto nos permitió tener la certeza de que la educación comunitaria, su pedagogía y su didáctica, no sólo es posible, sino que es real y se practica en muchos ámbitos de nuestro propio contexto mexicano.

En primer lugar, esta necesidad de pensar una pedagogía y una didáctica distinta surge de la demanda de una práctica educativa que nos exige darnos cuenta de nuestras limitaciones, pero sobre todo, del sentido de responsabilidad que tenemos con nuestra comunidad y con quienes la integran desde la práctica educativa y concretamente desde el ejercicio docente que nos concierne. No está pensada de ninguna manera desde las negatividades y negaciones de los otros modelos educativos que son utilizados y practicados actualmente, pero responde concretamente a la carencia de sentido que la enseñanza de la filosofía representa no porque en sí misma (desde sus contenidos y desde su práctica) no sea significativa, sino porque, como dijimos antes, su enseñanza esta desvinculada con su propia práctica y con la práctica de la vida cotidiana que se manifiesta en acciones y decisiones concretas.

Queremos señalar que la teoría pedagógica de la *educación comunitaria* reconoce como base no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje que es la referencia de todas las teorías pedagógicas modernas⁶⁵, sino que su fundamento presupone también, un problema

⁶⁵Ya desde el siglo XVII, con la sistematización y la construcción metodológica de las teorías que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto propio del problema educativo hemos visto muchos y variados modelos en relación al modo como puede lograrse de la mejor manera el aprendizaje. Ya sea desde los modelos pedagógicos de la educación tradicional o desde la pedagogía

epistemológico, ético, ontológico y fenomenológico pues considera por un lado, el modo en el que se construye el conocimiento para que éste sea útil y significativo en el proceso de la formación humana, pero por otro lado, también considera el sentido del ser humano en el proceso de educación en tanto sujeto que conoce, pero que para hacerlo, necesita de la interacción con el medio desde el que puede conocer y sobretodo toma en cuenta las relaciones que se desarrollan entre los que participan en el proceso.

Es decir, la *educación comunitaria* considera igualmente importante tanto el proceso de la construcción del conocimiento en el proceso de la formación humana, como el de las relaciones que se establecen y se construyen a partir del mismo y sin las cuales el primero no sería posible.

Desde esta perspectiva, nuestra propuesta está encaminada, en primera instancia, a no reducir la educación al problema de enseñanza-aprendizaje como momentos intrínsecos de los dos actores principales de la actividad, esto es, como una construcción mecanicista y reduccionista del aprendizaje, pues en nuestros sistemas educativos vemos que, por un lado, el maestro siempre enseña y por el otro el alumno siempre aprende, esto en el mejor de los casos. Como si el profesor sólo por serlo no necesitara más del otro para afirmar sus conocimientos o para revalorar y autoevaluar su percepción e interpretación del mundo; y el alumno, por su condición, estuviera siempre destinado a dar por cierto todo lo que recibe del profesor, de la institución y de la vida.

Dicho de otro modo, la pedagogía de la *educación comunitaria* va más allá del proceso educativo que se construye en las aulas, parte del supuesto de que todos en la comunidad somos educadores y educandos porque la educación no es exclusiva sino más bien extensiva, se extiende hacia todo aquel que es sujeto, participa de la comunidad y procura su transformación.

Es obvio que el profesor, desde su condición, no sólo cuenta con más conocimientos sino que su propia formación le ha permitido el desarrollo de cierta experiencia que le ha hecho

crítica, el fin es lograr la eficiencia y eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, limitando, desde nuestra perspectiva, el sentido amplio de la educación que responde al proceso de formación integral del ser humano.

posible construir y constituir su propio marco teórico⁶⁶. Sin embargo, considerando que la educación es un proceso de construcción constante y permanente, pensamos que es necesario replantear todos nuestros conocimientos y esto sólo puede ser posible cuando no se busca solamente la transmisión de lo ya dado sino el compartir experiencias y la sistematización de los saberes de la comunidad, que al mismo tiempo responden concretamente a sus propias necesidades, preocupaciones, modos de vida, actividades, dichos, argumentos, mitos, utopías, etc.

En primera instancia, la *educación comunitaria* como modo de formación de los sujetos que viven comunitariamente, reconoce que cada uno de los que participan en el proceso de educar, son sujetos que están completándose y complementándose al mismo tiempo. Pero, aunque ubica a cada uno de los que educan y son educados en la misma condición no niega su personalidad, reconoce su singularidad desde sus diferencias, fortalezas, limitaciones, reconoce a cada uno como parte de una comunidad dándose. Esto quiere decir que el sujeto, está construyendo al mismo tiempo su subjetividad y su sentido de comunidad, su singularidad está dándose en relación con la comunidad y ésta, al mismo tiempo, sólo es posible por los sujetos que la conforman.

2.4.1 Principios fundamentales de la Educación Comunitaria

Sabemos que es difícil, desde cierta estructura, comprender que tanto los alumnos como los profesores están en igual condición, porque, como dijimos antes, tenemos la idea de que unos sólo pueden enseñar y otros sólo pueden aprender o por lo menos se tiene la idea de esto hasta que se le concede al alumno una cierta autonomía de pensamiento que generalmente se reconoce sólo hasta que éstos están en el nivel superior de la educación en el que los alumnos ya cuentan con una formación que está legitimada académica e institucionalmente, pues ya han pasado por todos los niveles anteriores.

⁶⁶ Decimos propio no porque sea solamente de él, recordemos que el conocimiento sólo es posible siempre en la intersubjetividad. Cuando decimos propio es en relación a la apropiación o asimilación de los saberes que se comparten y le permiten lograr con los demás el saber.

El problema es que este sistema pone a unos sobre otros, convierte, en relación con la educación, a los profesores en sujetos y a los alumnos en objetos. ¿No acaso quien sabe está acostumbrado a probar su capacidad y su sapiencia con la incapacidad y la ignorancia de quien no sabe?

Este problema, reiteramos, está más allá de la cuestión enseñanza-aprendizaje, rebaza los límites de la apropiación y/o asimilación de conocimientos, es, un problema de apertura, de disposición y de confianza.⁶⁷

¿Pero, qué significa y qué consecuencias tiene el sentido de la complementariedad en función de la educación y cómo puede ser posible desde nuestra condición individualista y narcisista?

Consideramos que la complementariedad puede ser un principio de la pedagogía de la *educación comunitaria* porque demuestra el sentido real de la educación, la necesidad de todos y cada uno en el proceso de la construcción del conocimiento, pero también, en la propuesta práctica y sistematizada de quienes participan vivencialmente en la transformación del entorno, de la comunidad y de la realidad.

La complementariedad en el proceso de la educación, o sea, en el educar y ser educado, en el enseñar y ser enseñado, en el aprender y ser comprendido responde a la necesidad de todos y no solamente a la posibilidad de ser simplemente la parte que falta para que algo pueda ser o darse como elemento restante. Complementarse, desde esta perspectiva, no es poner o ponerse por lo que hace falta sino participar en el proceso de *completación o plenitud* necesaria para que algo pueda ser, esto implica entonces el reconocimiento y la aceptación de la necesidad de lo que nos hace ser como parte de las relaciones, la construcción del conocimiento, la educación y la vida.

Desde esta perspectiva diríamos, el maestro no lo *es* sólo porque tiene alumnos sino lo *es* porque *es con* los alumnos y viceversa. El sentido de la educación, desde esta perspectiva tendría que ver más con una cuestión de *completación*, de *plenitud*, como una necesidad

⁶⁷ Véase en el apéndice ponencia presentada en el primer foro académico, *La enseñanza de la filosofía en la ENP: análisis y propuestas*, en marzo de 2012, titulada *La intención de la educación*.

para la formación del sujeto (de la búsqueda del lo que complementa la subjetividad del sujeto) y no la necesidad de querer alcanzar un estado de perfección individual⁶⁸ que tenga como parámetro un modelo ideal, o deberíamos decir un modelo irreal o *una ilusión trascendental*⁶⁹, adecuado a un tipo de vida que no vivimos y que si vivimos nos está encaminando al *suicidio colectivo*

La complementación niega, por un lado, el sentido de la perfección como fin determinado, pues ya supone que se debe alcanzar desde ciertos parámetros, y por otro, la distinción tajante entre unos y otros, evitando así la imposición y la totalización de la práctica educativa. Por un lado esto permite el reconocimiento de cada uno como parte fundamental del proceso creador y transformador de la comunidad y por otro, legitima el sentido de responsabilidad que se tiene en todos los ámbitos de la vida en donde la educación tiene un lugar importante.

Por ejemplo, en clave tojolabal y tsotsil la complementación tiene como consecuencia el reconocimiento del *nosotros* (tik).

El NOSOTROS, “representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla en nombre del NOSOTROS sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz nosótrica. Es decir, el NOSOTROS habla por la boca de cada uno de sus miembros. [...]

⁶⁸ Esta es la idea del progreso y de perfección que se tiene y que ha sido retomada por los ideólogos de la modernidad para justificar cualquier sistema. El educativo, por ejemplo. “[El progreso] en su proceso de desarrollo produce la nueva magización del mundo, analizada por primera vez en la teoría del fetichismo de Marx. La mercancía recibe un alma mágica. Es ofrecida como la presencia de la perfección, que el progreso promete. Por ejemplo, la propaganda de Hyundai: ‘Lo perfecto es posible’. Se compra lo perfecto, aunque al usarlo se descubre que la promesa de la perfección no se cumple” Hinkelammert, F., *Crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. Dríada, México, 2008, p.57, 58 y ss.

⁶⁹ La *ilusión trascendental* es el propio mito de la modernidad, es su justificación que ha sido construida en el aire. “No hay nada más idealista que la ciencia empírica sometida a la ilusión trascendental; y este idealismo, como todos los idealismos es absolutamente destructor y de ninguna manera pragmático o racional. En forma racional, desata la irracional más absoluta; es la forma en la cual el utopismo [moderno] logra una destructividad absoluta desvinculado de las necesidades reales de los hombres. [...] Así como aquel que si al sediento que pide agua pura le da agua destilada en forma de H₂O, lo mata; del mismo modo una sociedad tecnológica que al hombre que pide trabajo, pan y techo le da una ilusión trascendental del progreso técnico, también lo mata” Hinkelammert, F., *Crítica de la razón utópica*, Desclée de Brower, España, 2002, p. 69 y ss.

Cada uno es necesario organísmicamente. La pertenencia al todo organísmico conforma el pensamiento y el actuar de cada individuo. Por ello cada uno habla [actúa, piensa, educa, construye y transforma] en el nombre de NOSOTROS y no de sí mismo. El hecho de que cada uno hable en nombre del NOSOTROS indica una disposición diferente desde la raíz de cada uno de los participantes. Hay una inclinación o disposición, que orienta a cada uno hacia el NOSOTROS, y es el fortalecimiento del organismo. El interés en sí mismo como individuo no se manifiesta ni busca afirmarse porque cada individuo es lo que es en cuanto miembro orgánico. La separación del todo, en cambio, hace al individuo marchitarse y perderse.”⁷⁰

Ahora bien, para poder llevar a cabo una vivencia que tenga como principio la complementariedad o, dicho de otro modo, para hacer efectiva la complementariedad en la comunidad, es necesario que las relaciones se emparejen, esto quiere decir que aunque existen diferencias entre cada uno de los singulares que participan, por ejemplo, en el proceso de construcción de conocimiento, de propuesta o de transformación de la realidad, estas diferencias no crean una estructura jerárquica en la que se considera más importante o indispensable a unos que a otros.

Sin embargo, hay que dejar en claro que este emparejamiento no refiere de ninguna manera al simple reconocimiento de las diferencias singulares pero tampoco a la distinción de las características comunes. Estar emparejados tampoco supone estar en las mismas condiciones para hacer, decir, pensar, etc. pero sí, en distintas circunstancias que complementan el sentido total de lo que los pueblos originarios llaman Bien Común o Buen Vivir (*Lek Kuxiel*), porque cada uno responde a una vivencia y una experiencia que es necesaria desde su singularidad para lograr este bien que se complementa junto con muchas otras prácticas.

En el emparejamiento se hace evidente la necesidad y la responsabilidad de todos, porque estar emparejados le concede importancia no a uno ni a otro sino a todo el conjunto que

⁷⁰ La cita textual la encontramos en Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal*, Porrúa, México, 2005, p 33. Aunque es importante decir que la comprensión del NOSOTROS es mucho más amplia, por razones metodológicas es imposible explicarlo aquí. Nos gustaría que más gente se acercara a la comprensión del NOSOTROS. Dejamos aquí la referencia y esperamos que el sentido y la vivencia del NOSOTROS pueda ser entendida en la práctica educativa que más adelante presentamos.

quiere hacer posible una acción que complete al mismo tiempo una transformación y que a su vez conduzca al Bien Común.

Pero queremos hacer una nueva aclaración pues es muy fácil confundir un fin común con un bien común. El fin común supone que cada uno individualmente o en equipos quiere lograr un mismo objetivo y que no necesariamente debe estar encaminado hacia el bien común, es decir, supone o no la fragmentación pues al final lo que importa es el fin. El bien común no admite la fragmentación pues la unidad y la complementariedad son medio y fin de cualquier logro o cualquier objetivo y esta unidad supone ya de por sí un beneficio pues pensar en el otro o en la comunidad supone pensar en sí mismo y viceversa.

Ahora bien, si pensamos la educación como un fin común, entonces cada uno de los que participan en el proceso estará encaminado a lograr desde su individualidad o desde su condición ese fin, los maestros tendrán que lograr sus objetivos y mientras estos se cumplan, entonces, se estará aportando a la causa, al fin, de igual manera los alumnos y las instituciones. Pero si pensamos la educación como un bien común, entonces tendremos que reconocer que es necesaria la participación y la complementariedad pues el bien que es la educación sólo puede ser posible a partir del reconocimiento y la consciencia de la comunidad y el trabajo comunitario

La práctica de la educación comunitaria entonces, no niega la singularidad de cada persona, la afirma desde la diferencia pero asume que no se trata simplemente de aceptar la diversidad sino de reconocer que sin ésta sería impensable e imposible la creación y la construcción del conocimiento, de la educación y de cualquier otra actividad humana.

El emparejamiento entonces nos encamina a la búsqueda de la construcción subjetiva o mejor dicho la búsqueda de la completud o plenitud subjetiva, indispensable en el proceso de formación humana y ésta es posible a su vez, gracias al proceso de educación.

Como veíamos desde la pedagogía del oprimido, es necesario que el proceso educativo y de transformación no se quede únicamente en el reconocimiento de una subjetividad intersubjetiva sino que se haga práctica desde el diálogo. Se trata, diría Freire, de enunciar, de decir ese reconocimiento. El diálogo es la manera de hacer efectivo el reconocimiento y

la complementariedad de todos en una comunidad porque el diálogo como conversación te enfrenta, pero no para pelear sino para o defender argumentos propios sino para repensar posturas y posiciones, para reconocer en la voz del otro. Ahora, el diálogo se re-significa porque no es un diálogo con pretensión de conducir al otro a un lugar que ya conozco. No, el diálogo es compartir, *partir con* a un proceso de construcción.

Es muy común sobre todo en disciplinas sociales como la filosofía pensar que el diálogo en el aula es la panacea para resolver el problema de enseñanza. Nada más lejos de la realidad cuando lo que hay es una pretensión de diálogo porque no hay un reconocimiento del NOSOTROS.

Es decir, creemos, muchas veces que existe el diálogo en el salón de clase porque hay quien habla y quien escucha. El problema es que generalmente el profesor habla y los alumnos escuchan. ¿Qué clase de diálogo es ese? O peor aún, cuando el profesor supone que a través del diálogo va llevar al alumno a la construcción del conocimiento y lo único que logra es que él diga o repita lo que profesor quiere escuchar. Lo que para él es verdad.

El dialogo es, por supuesto un recurso pedagógico para la enseñanza de la filosofía y de cualquier otra enseñanza siempre y cuando se conceda importancia al mismo. Para ello es necesario reconocer que el diálogo no es sólo de los que tienen algo que decir, el diálogo implica también escuchar y para hacerlo es necesario reconocer la necesidad y la importancia del NOSOTROS, del emparejamiento y de la complementariedad.

2.4.2. Metodología de la Educación Comunitaria

Nos preguntamos ahora si es posible hablar de métodos propios de la *educación comunitaria* como la lectura de textos, la interpelación existencial, la sensibilización, hacer equipos, contestar preguntas, problematizar situaciones de la vida cotidiana, todo esto en función del sentido de la educación y la construcción del conocimiento desde una postura comunitaria. Creemos que no. Reflexionar desde un entorno común, en realidad no es propio de la educación comunitaria. Y en realidad el problema no es qué tipo de metodología se utiliza pues bien pueden utilizarse todas para lograr el desarrollo de la

comprensión y del conocimiento. En realidad lo que busca la *educación comunitaria* es más bien un estado de ánimo, busca la transformación de una actitud para hacer significativo el proceso de la educación en el bachillerato y en cualquier ámbito.

La intención es ubicarnos, hacernos conscientes del sentido de responsabilidad que tenemos con la comunidad que constituimos en el ejercicio de la vida práctica. Pero esto se puede hacer desde las distintas disciplinas, ya sea para contextualizarlo, ya sea para denunciar irregularidades, ya sea para la proposición de algo distinto.

Reiteramos que es necesario poner atención al tipo de relaciones que se crean alrededor de la educación comunitaria porque, en principio, la estructura de la que se parte es diametralmente distinta. La educación no está centrada en el maestro ni en su autoridad, pero tampoco en el alumno, tampoco en los contenidos desde los cuales el alumno puede o no aprender, siempre y cuando sea significativa la enseñanza o el aprendizaje, la educación comunitaria estimula un tipo de educación que crea relaciones de complementariedad, de solidaridad y de responsabilidad para beneficio de un Bien Común, de una comunidad que tiene como fin común la vida.

Desde esta perspectiva, la clase será simplemente el escenario desde dónde podemos proyectarnos hacia el exterior, donde la práctica de la vida comunitaria es una práctica cotidiana, la educación en la escuela debe darle sentido a la vida práctica, debe ser el complemento de la vida cotidiana.

La práctica escolar de la *educación comunitaria* hará vivir al alumno como vive todo ser humano en relación con los otros con quienes comparte su entorno, esa relación debe trascender el sentido de la educación como simple transmisión de datos, le mostrará su sentido en la comunidad pero también le hará saber que él mismo desde su condición es necesario, imprescindible y que participa, de hecho, en el proceso de transformación.

Desde el punto de vista intelectual, la construcción del conocimiento comunitario desde estos principios es ideal para favorecer el intercambio real del pensamiento y la construcción activa del conocimiento. Desde el punto de vista ético, conduce al ejercicio

real de principios y valores que fomentan la construcción de la subjetividad intersubjetiva que le permite reconocer y ser conciente de su responsabilidad.

Ahora bien, el método pedagógico que se quiere lograr desde los principios antes mencionados responde, como todo modelo educativo, a la formación integral del sujeto humano a través de la educación. Lo que se busca no es simplemente capacitar al ser humano para que logre o desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes en función de un fin particular o específico sino en función de un Bien Común.

El problema al que nos enfrentamos ahora es saber cuáles son los parámetros desde los que podemos lograr el propósito. Hemos dicho que el reconocimiento del Bien Común sólo es posible en el común acuerdo y este a su vez sólo es posible cuando nos reconocemos como sujetos intersubjetivos o como sujetos comunitarios. Desde esta perspectiva, es necesario reconocernos en un contexto, llevar a cabo un proceso de concienciación como dice Freire.

La *educación comunitaria*, propone que esto se hace en el reconocimiento de las carencias/negatividades y las positividadas propias de nuestro entorno y modo de relaciones y las debilidades y fortalezas propias de nuestra singularidad en ese entorno.

Ahora bien, para lograr la concienciación, parece que es necesario primero ubicarnos y luego contextualizarnos, reconocernos en un contexto y en una realidad que no sólo nos oprime sino que nos necesita, para, a partir de esto, reconocernos como sujetos.

Lo anterior va a provocar el análisis de las determinaciones, las negatividades, las limitaciones, las posibilidades y la efectividad de ciertos modos que de hecho existen y va encaminar a la proposición de posibilidades para hacer viable una transformación.

La mediación que va a hacer posible esto es el reconocimiento de la complementariedad y del NOSOTROS en el diálogo.

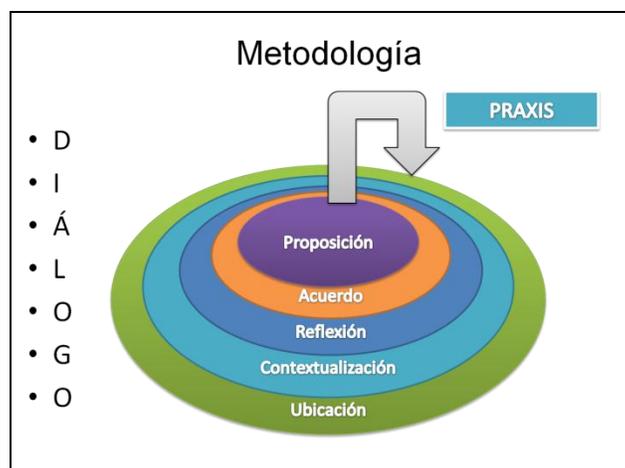


FIGURA 2.2 El esquema representa gráficamente los momentos que conforman la metodología que se quiere seguir desde la pedagogía de la Educación Comunitaria.

Ahora bien, es indispensable, desde la perspectiva de la *educación comunitaria* y para los fines prácticos de este trabajo, pensar el sentido de la educación y de la enseñanza-aprendizaje en relación a la educación filosófica.

El problema es que la filosofía, como la hemos venido enseñando, parece más bien una disciplina que requiere y/o tiene como propósito una formación individual, de posesión y adecuación individual del conocimiento y, de esta manera, deja de lado cualquier implementación de la teoría que se aprende con la realidad que, al mismo tiempo, contempla la vivencia comunitaria o la vivencia intersubjetiva.

Sabemos que la filosofía, no la tradición de la filosofía, sino la acción del filosofar piensa la realidad y también piensa desde ella, pero la realidad no está dada en términos de personas sino de relaciones que establecen sociedades y en el mejor de los casos comunidades, así como también de decisiones y acciones singulares. Entonces, la realidad que debemos pensar es siempre en relación y en beneficio de estas relaciones que hacen posible la producción y el desarrollo de la misma.

La intención para hacer posible y significativa la enseñanza de la filosofía es justamente la contextualización de la realidad desde la realidad, no hace falta inventar situaciones, es necesario reconocer que incluso los problemas personales devienen de problemáticas comunes que si no se atienden generaran otros más. Contextualizándonos podemos reflexionar y analizar desde cualquier perspectiva (filosófica, histórica, científica, etc.). Los antecedentes académicos (autores, doctrinas, métodos) nos servirán de apoyo, pero nada más.

Después de eso, inevitablemente tendremos que proponer y dar alternativas, suponiendo que éstas serán consideradas como alternativas posibles para la transformación real y no como la calificación que se requiere para acreditar un simple curso de filosofía, es decir, para cumplir parámetros particulares.

Creemos que los principios que consideramos aquí cumplen con las expectativas de lo que realmente significa educar desde cualquier perspectiva porque su propósito es la formación integral de los sujetos humanos que viven y que participan ya para trascender la realidad.

Resumiendo, la pedagogía de la educación comunitaria propone, como posibilidad ante las carencias de los otros modelos pero complementándose con aquellos, que:

- 1- El proceso de educación y con ello el ejercicio de enseñanza-aprendizaje debe ser compartido.
- 2- Debe haber un reconocimiento de ese ejercicio compartido y esto sólo es posible en el emparejamiento.
- 3- La educación como proceso tiene como propósito buscar la completación subjetiva o la formación de sujetos y esto es posible únicamente en la intersubjetividad, es decir en la convivencia (convivir es literalmente vivencia compartida)
- 4- Con relación al punto anterior reiteramos que la *educación comunitaria* no busca el perfeccionamiento individual sino que busca la complementariedad subjetiva

- 5- La complementación, completación y el emparejamiento se hacen efectivos en el diálogo. La educación y el ejercicio de enseñanza-aprendizaje se hace significativo de la misma manera.
- 6- Para, realmente llevar a cabo un proceso dialógico para el proceso de educación es necesario hablar, pero también aprender a escuchar.
- 7- La educación, como actividad humana, tiene como propósito el Bien Común.
- 8- Bien Común no significa Fin Común. El bien común deviene del común acuerdo y no del convencimiento o la imposición de ideologías.
- 9- El proceso metodológico que se propone para la enseñanza de la filosofía desde la *educación comunitaria* es -La contextualización o ubicación de nuestro entorno -El reconocimiento de nuestra singularidad en él -la conciencia de nuestra subjetividad- La reflexión y el análisis de la realidad desde nuestra conciencia subjetiva- La proposición de una o varias posibilidades para resolver las necesidades, carencias y negatividades de la realidad de la que formamos parte.

2.5. La Enseñanza contextualada o la necesidad de contextualizar la enseñanza

“El niño que nace en el hogar es educado para formar parte de una comunidad política; y el niño que nace en una cultura crece para formar un hogar”

(Dussel, 2001)

La necesidad de hacer significativa la enseñanza-aprendizaje parte del mostrar al alumno la pertinencia de dicho aprendizaje, es por eso que se toma a la realidad primero como condición de posibilidad y luego como referencia para poder hacer significativo el proceso en la acción educativa, pues si la educación debe necesariamente responder a las

necesidades concretas y materiales de la realidad, entonces habría que presentar a la realidad como referencia para hacer significativa la enseñanza-aprendizaje.

La intención de lograr la contextualización en el proceso educativo, es para involucrar a los alumnos en el propio proceso no sólo como agentes activos receptivos sino activos participativos.

Metodológicamente, la propuesta es ubicar/situar al alumno en un tiempo-espacio para que, posteriormente se reconozca en ese contexto.

Pongamos un ejemplo para que se haga más clara la distinción entre ubicar o situar y contextualizar desde nuestra interpretación:

A un alumno se le puede presentar cualquier escenario real para hacer significativa la enseñanza, de la filosofía, por ejemplo. Esto con el fin de que logre situarse y reconocer desde su posición el escenario, para después, hacer una interpretación y una lectura filosófica del mismo. Se utiliza a la realidad y a sus distintos escenarios como medios para que el alumno no sólo pueda ubicar sino re-dimensionar el contenido que se quiere enseñar.

El problema es que quizá el escenario, cuando deja de ser pensado para el fin específico de la enseñanza, le sea extraño al alumno, es decir, pierda su sentido, deje de ser un escenario y se transforme en la simple ambientación del escenario.

Es decir, a la propia enseñanza situada le hace falta su contextualización *sujetiva* que le permita a cada sujeto situado sentirse parte de ese escenario. Eso es la contextualización.

La distinción se hace todavía más acertada cuando pensamos que, desde nuestro contexto, en relación con otros escenarios, puede presentarse una misma situación pero las circunstancias son diametralmente distintas. En ese caso habría que considerar que el contexto desde el cual se reflexiona es distinto, no sólo por la manera de presentarse en el mundo sino también por la manera de ser enfrentado por un sujeto con historia propia, condiciones materiales específicas, herencia cultural única y por qué no, usos y costumbres, pues éstos nos son propios de los pueblos sino también de las grandes urbes.

Por ejemplo, cuando reflexionamos en una clase de Ética acerca del aborto. Desde las leyes, las implicaciones morales e ideológicas, biológicas, de servicio, etc., no es lo mismo hacerlo en una escuela de Milpa Alta en México que en cualquier otro bachillerato del país o cualquier otra institución de otra parte del mundo, no sólo por las implicaciones institucionales, es decir, leyes como penalizaciones o despenalizaciones legales, etc., sino porque simplemente el sentido y el reconocimiento de la vida, de la maternidad, etc., son distintas y responden en cada contexto a circunstancias específicas.

O qué pasa en materias como Historia de las Doctrinas Filosóficas cuando ocurre la necesidad de enseñar una doctrina o la filosofía de un autor específico. Nosotros podemos situar la enseñanza en un escenario específico, por ejemplo el nuestro, incluso podemos situar al propio alumno en un escenario distante en un tiempo y espacio a nuestra situación espacio-temporal. Podemos situarlo en el propio escenario en el que se sitúa una doctrina o un autor específico. El alumno puede incluso imaginar y comprender ese escenario con ayuda de imágenes o películas pero qué pasa cuando todo eso no representa nada ante su contexto, es decir, qué pasa cuando no significa nada ante su existir y vivir en el mundo. En ese caso no importa la situación porque no hay un contexto que le dé sentido y en el mejor de los casos haga significativa su apreciación, reflexión, análisis y comprensión.

Ahora bien, el contexto no es simplemente el reconocimiento de una persona en una situación particular sino de un sujeto en relación de complementariedad en la realidad. Es decir, el aprendizaje contextualizado sitúa al alumno en un contexto que le interpela y le reclama su acción participativa no por el hecho de aparecer fenoménicamente en la realidad y de ser vista por la persona, sino por el hecho de constituir la subjetividad del sujeto, de formar parte de su conciencia.

Desde esta perspectiva, el contexto es medio del aprendizaje pero al mismo tiempo es fin. De la misma manera la comunidad es medio y fin de la educación por eso debe necesariamente partir de la comunidad y regresar a ella pero de otro modo que la apreciación de la misma.

Ahora pensemos la justicia, la libertad, la responsabilidad, la política, el bien, etc. en el mismo planteamiento.

Pensamos que uno de los mayores problemas al situar solamente al alumno es que puede, por un momento, reconocer la situación y el problema en un escenario específico, pero que pasa después, O qué pasa cuando se sitúa al alumno en una realidad que no es del todo legítima o es una realidad impuesta o mediada por los medios de comunicación masivos que son generalmente a través de los que “conocemos lo que pasa”.

La intención del aprendizaje contextualizado es involucrarlo en la situación concreta y específica de la realidad, desde y hacia donde se dirige su aprendizaje. No hay escenario más significativo para la enseñanza que la realidad que vivimos y experimentamos.

El problema quizá es que creamos que al pensar la realidad desde nuestro contexto no podamos trascender niveles más amplios o generales, es decir, se nos puede acusar de lo que hacemos sea válido para una región y no logre ser considerada una categoría por estar pensada desde un contexto. La intención es abonar a esa categoría que está siendo pensada a niveles generales y con pretensión de universalidad ya sea para hacer evidente sus negatividades, ya sea para subrayar su legitimidad.

2.6. La investigación antropológica y etnográfica como herramientas didácticas para la enseñanza contextualizada. La necesidad de un diario de campo.

Consideramos que uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos los profesores de filosofía no es realmente al modo cómo debería ser enseñada la filosofía sino al problema del filosofar mismo, sobre todo en América Latina. Esto sucede no porque estemos imposibilitados a hacer filosofía o a reflexionar filosóficamente sino a no considerar nuestra propia realidad como fundamento de nuestro filosofar, haciendo más difícil este ejercicio y esta práctica.

Como hemos planteando a lo largo del trabajo, consideramos que la filosofía debe tener como fundamento la realidad porque parte de ella y es la realidad también la que se quiere transformar. El problema es que, si en la práctica no se toma a la realidad como fundamento para el filosofar pues difícilmente tendrá sentido en su enseñanza.

Ahora bien, los sucesos que vivimos en nuestra cotidianidad, en el mundo, si bien no representan del todo la realidad si constituyen el modo como esta se nos presenta fenoménicamente. Es decir, representa la relación más próxima que tenemos con ella.

La filosofía como veíamos no piensa sólo en abstracto, piensa la realidad concreta. El problema es que vivir en el mundo, es decir, vivir un modo de realidad no significa necesariamente en principio ni que demos cuenta de la realidad, ni que la analicemos o que la comprendamos, así como tampoco significa que demos cuenta de la misma o que podamos hacer una primera lectura o una interpretación de ella para llevar a cabo una reflexión a partir de principios y contenidos filosóficos. Y peor todavía, si pretendemos hacerlo a partir de una visión y una lectura que ya está mediada principalmente por medios de comunicación masiva como la internet, la televisión, etc.

La intención es que las reflexiones que se hagan en clase se realicen a partir de una primera visión y una lectura propia, no solo para que se puedan ver los distintos ámbitos de la misma sino también, para que el filosofar se haga significativo por ser un ejercicio que puede realizarse en la vida cotidiana.

Consideramos que el diario de campo que utiliza como herramienta de trabajo e investigación tanto la antropología como la etnografía nos proporciona también una herramienta para que podamos ir “documentando” esa realidad que vivimos, que nos rodea y que la mayoría de las veces pasamos por alto o no consideramos pues a veces, “uno no sabe lo que es importante hasta no haber estado en el escenario”⁷¹

No tratamos de hacer una investigación exhaustiva de nuestro entorno, la intención es simplemente registrar respuestas, acontecimientos y fenómenos que suceden en nuestro

⁷¹ Taylor y Bogdan, 2002, p. 75

entorno inmediato para, a partir de allí, ubicarnos, contextualizarnos y comenzar el proceso del filosofar con sentido.

Proponemos entonces el registro de datos que nos permitirán comenzar este proceso porque consideramos que difícilmente somos realmente observadores y escuchadores de nuestro entorno inmediato.

Incluso la conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas, cuando se le ubica en su contexto al cabo de cierto tiempo. Es una experiencia común en la observación participante el volver atrás en busca de las notas iniciales cuando se empiezan a analizar los datos, para hallar algo que se recuerda vagamente que fue dicho o hecho⁷²

El diario de campo en disciplinas como la antropología y la etnografía es utilizado para registrar eventos, circunstancias o acontecimientos que son susceptibles de ser interpretados. De alguna manera, permite sistematizar los fenómenos que aparecen en el mundo para, después ser analizados, en nuestro caso desde la filosofía.

Desde esta perspectiva, consideramos que el registro de datos, acontecimientos, descripciones, preguntas y respuestas facilita en primera instancia la capacidad de observación propiciando así un pensamiento reflexivo pues es, visto pedagógicamente, el primer paso para la ubicación del proceso crítico del filosofar que estamos proponiendo.

De manera general, proponemos el diario de campo como una herramienta que será completada con una estrategia que favorecerán la reflexión y el análisis filosófico con miras a complementar la metodología que proponemos.

⁷² Taylor y Bogdan, 2002, p. 75

Capítulo III

Ubicación y contextualización de la práctica docente

3.1. El modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal fue creado en el año 2000 como parte del Sistema Educativo Nacional, *con el objetivo de impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la ciudad de México, especialmente en las zonas en las que la atención a la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiere el interés colectivo. La intención, desde su creación, es que la educación que se imparta en él, sea gratuita, democrática, que promueva el libre examen y discusión de las ideas y este orientada a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país.*⁷³

El IEMS del D.F, especifica además las siguientes atribuciones:

- I. *Desarrollar, instrumentar y ejecutar modelos alternativos de educación media superior en el Distrito Federal, así como sus planes y programas de estudio;*
- II. *Establecer, organizar, mantener y administrar planteles de educación media superior en el Distrito Federal los cuales constituirán el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, dando prioridad a las zonas donde los servicios educativos sean insuficientes o lo dicte el interés público;*
- III. *Impartir educación media superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, cuidando en todo tiempo de llevarla a los sectores sociales más desfavorecidos y de acuerdo con el modelo educativo desarrollado por el Instituto;*
- IV. *Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel medio superior;*

⁷³ Consúltese la página oficial del IEMS del D.F www.iems.df.gob

- V. *Otorgar o retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo modelo de enseñanza;*
- VI. *Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se impartan los modelos educativos diseñados por el Instituto; y*
- VII. *Las demás que este Decreto y otras disposiciones le otorguen*

En realidad el IEMS cumple cabalmente con el objetivo marcado de llevar educación media superior a los sectores más desfavorecidos del D.F porque la mayoría de sus campus están ubicados estratégicamente en cinturones de miseria⁷⁴, pero además, porque es un organismo que no reconoce el examen único de ingreso al Nivel Medio Superior como medio para seleccionar a sus futuros alumnos.

La mayoría de los sistemas de bachilleratos median su ingreso a través de mecanismos de selección y exclusión, en función de los "méritos" académicos (examen o promedio obtenido en secundaria) con presumibles fines de equidad. En cambio, el ingreso de los aspirantes a cursar el bachillerato en el SBGDF se realiza mediante un sorteo de números aleatorios ante Notario Público, y en el que se asignan los lugares disponibles entre los aspirantes registrados.

*Con esta política de equidad para el ingreso, se pretende dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de bachillerato propedéutico.*⁷⁵

⁷⁴ *La distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, ya que los planteles se instalaron en zonas carentes de escuelas de este nivel, lo que propició una mejor distribución de los servicios educativos. Descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad permite que la escuela intervenga en la comunidad cercana, para poder incidir en la transformación del entorno. Cfr. Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Educación Media Superior del D.F, *Fundamentación del proyecto educativo*, p. 5*

⁷⁵ *Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Educación Media Superior del D.F, *Fundamentación del proyecto educativo*, p, 4y5*

Esto, no sólo representa una posibilidad más para los estudiantes de un cierto sector de la sociedad que evidentemente no ve como alternativa la institución privada después de haber sido rechazados de alguna otra institución pública distinta al IEMS, sino que el propio instituto reconoce la necesidad de brindar educación a sectores económica y socialmente excluidos.

Además, la finalidad del proceso educativo en el instituto es que los alumnos puedan pensar y dar solvencia a las necesidades de la población pues se considera que la educación, en general, es un medio para poder solventar la vida social y en particular, es la posibilidad para hacerlo desde sus propias condiciones.

Desde esta perspectiva, la intención de llevar educación a las zonas necesitadas no responde simplemente a la necesidad de acercar o facilitar la ida de los alumnos a sus centros de enseñanza, la intención es que *la escuela intervenga en la comunidad cercana, para poder incidir en la transformación del propio entorno [porque finalmente], la educación está al servicio de la sociedad.*⁷⁶

*Es necesario, desde la institución educativa y utilizando como medio la educación formal, establecer la relación del sujeto con el saber desde un enfoque humanista, científico y crítico para, de esta manera, sea ya para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social.*⁷⁷

Concretamente el programa de Filosofía del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, busca como ***objetivo general, promover un equilibrio y un cabal desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes mediante el***

⁷⁶ Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Educación Media Superior del D.F, *Fundamentación del proyecto educativo*, p. 1 y 4

⁷⁷ Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Educación Media Superior del D.F, *Fundamentación del proyecto educativo*, p. 1

análisis, reflexión y discusión de los problemas actuales desde una perspectiva filosófica.

Reconocemos la distinción que se hace desde el objetivo general de la institución del modelo educativo del Instituto que es el modelo por desempeños o por competencias que promueve la Reforma Integral de la Educación Media Superior y que tiene el propósito de formar y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos.

Dicho modelo fue instaurado en el año 2008, mediante el decreto del acuerdo 442 como parte de la reforma que establece, entre otras cosas, *la construcción de un Marco Curricular Común basado en la educación por competencias.*⁷⁸

Por principio, el nuevo modelo no pretende un cambio radicalmente distinto de los anteriores o por lo menos no en cuanto a los objetivos generales. Su propósito es satisfacer la demanda laboral del mundo globalizado. Desde esta perspectiva, la educación debe cumplir el cometido de lograr la eficiencia y la competencia de los futuros trabajadores de este país. Ya sea como mano de obra, ya sea como transmisores de los sistemas globales o, ya sea como creadores de nuevas reformas adecuadas a esos mismos sistemas.

El desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes en los alumnos desde el proceso educativo tiene la finalidad de lograr el desarrollo económico del país y, se tiene la idea, para hacerlo, es necesario buscar el mayor bienestar individual, pues de esta manera, se cree, será más fácil lograrlo a niveles sociales o colectivos.

[...] no se puede perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales, deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que

⁷⁸ Esta nueva imposición, lejos de representar un problema de principios, pues en realidad pocos o nadie sabía de dónde es que se había tomado el nuevo modelo o a qué necesidad concreta respondía, representaba un problema metodológico pues tampoco se sabía a ciencia cierta cómo era posible llevar la mecanización del modelo a nuestras aulas o si es que era posible hacerlo desde nuestras curricula y planes de estudio.

definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto⁷⁹

Y más adelante se enfatiza de la misma manera:

La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de una sociedad.⁸⁰

El problema frente a esto es que se crea que el proceso de educación está en función de las necesidades sociales y estas a su vez en función de las necesidades económicas mundiales que responden a un único sistema y modo de vida y que si estas no son satisfechas, entonces el desarrollo social no se cumple.

En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad de la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad⁸¹

La pretensión es que al término de la Educación Media Superior, el alumno haya logrado desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en función de las muchas necesidades de la formación e integración del hombre a los distintos ámbitos: social, laboral, político, económico, religioso, etc., a los que, se tiene la idea, se insertarán más adelante, siempre y cuando se encuentren preparados para asumir un papel como verdaderos agentes del cambio y contribuyan, sea del modo que sea, a lograr el progreso de su país.

⁷⁹ RIEMS. Acuerdo 442, Diario Oficial de la Federación. Viernes 26 de septiembre de 2008 (primera sección), p. 5.

⁸⁰ RIEMS. Acuerdo 442, Diario Oficial de la Federación. Viernes 26 de septiembre de 2008 (primera sección), p. 9.

⁸¹ RIEMS. Acuerdo 442, Diario Oficial de la Federación. Viernes 26 de septiembre de 2008 (primera sección), p. 5.

Si bien el modelo por competencias es un hecho en nuestro sistema educativo, por lo menos desde la educación preescolar hasta la EMS, es difícil establecer parámetros por medio de los cuales se pueda asegurar que la educación cumple con los requisitos de este modelo. En primer lugar porque la Reformas Integrales de cada uno de estos niveles no cuentan con suficientes especificaciones en cuanto a los objetivos, o mejor dicho, los objetivos abarcan un amplio número de demandas en función de las acciones que puede realizar el ser humano para crear condiciones de posibilidad para desarrollar su vida en comunidad.

Dicho de otro modo, el problema no es el modelo en sí pues, desde las condiciones concretas de nuestro país, se puede o no aplicar. El problema es que se crea que el desarrollo de cualquier capacidad, habilidad y actitud que el ser humano realice para su formación sea en función de un único modelo y un único modo de vida que además es impuesto y no responde ni a las necesidades ni a las posibilidades de nuestro contexto.

Desde esta perspectiva cabría preguntarse entonces si la responsabilidad desde la educación de satisfacer las necesidades de la comunidad próxima está en función de la propia comunidad o está en función de interés ajenos o impuestos desde fuera de la misma pues si es así, entonces el sentido de la educación no es dar solvencia a las necesidades de la comunidad sino someter a la comunidad a un desarrollo extraño que posiblemente sea imposible de cumplir o cuando menos de entender desde nuestra ideología no sólo porque nos está llevando al suicidio humano colectivo sino porque también está matando la vida de la naturaleza.

No indagaremos más sobre el modelo de las competencias no porque no lo merezca o se pueda pasar por alto sino porque no es nuestra intención y hacerlo nos desviaría del fin de la presente investigación y propuesta, sin embargo, ponemos a consideración el modelo en tanto sea considerado para lograr el objetivo de la institución en la que desarrollaremos nuestra práctica docente.

3.2. Ubicación de la disciplina y de la materia optativa de Filosofía Política

El programa completo del área que nos corresponde está dividido en cinco cursos desde los que nos son planteados diversos problemas con enfoques diferentes y particulares, pero que, en su conjunto ofrecen una visión integral que permite reconocer el sentido de la filosofía y el filosofar en un contexto específico. Además, *la propuesta programática está construida con una visión lógica y metodológica que armoniza el estudio de la historia de la filosofía con el de las diferentes disciplinas filosóficas*, esto es, ofrece el panorama de la historia de la disciplina no sólo para fortalecer conocimientos y refuerzo memorístico sino que pretende principalmente, que el alumno pueda reconocer la función práctica de la filosofía en contextos específicos al tiempo que reconoce principios prácticos que son fundamento de las ya clásicas doctrinas filosóficas.

Lo anterior permite que el alumno aprecie el verdadero sentido de la filosofía, pues su utilidad, en relación a las demás disciplinas que constituyen el curriculum de la institución muestra la pertinencia de su estudio, análisis y reflexión, para lo cual es necesario que el programa de filosofía plantee desde su enfoque, *la necesidad de vincularse con el resto de las asignaturas del plan de estudio y con las disciplinas humanísticas y científicas en general, sea en el sentido de actuar como el fundamento teórico de éstas, como disciplina que las integra en una visión de conjunto y como disciplina que desarrolla habilidades y actitudes del propio estudiante, tales como la capacidad de argumentación, de autonomía de pensamiento, de creatividad o de vigilancia epistemológica, entre otras.*

El primer curso de Filosofía, ofrece una introducción al estudio de esta disciplina, a partir del análisis de las distintas corrientes y problemas que se han planteado histórica y filosóficamente. El segundo curso, “profundiza los aspectos analizados en el primero, pero además, introduce elementos de análisis desde el punto de vista lingüístico, lógico, retórico y dialógico, con el fin de que el alumno pueda, a partir de los conocimientos adquiridos previamente, desarrollar habilidades para construir argumentos que permitan presentar y defender ideas propias, así como asumir una actitud crítica fundamentada frente a otros discursos.”

“El tercer curso, aborda el mundo de los valores y su estudio desde el punto de vista de las teorías éticas, Impulsando los conocimientos, las habilidades y las actitudes que permitan al estudiante desarrollar juicios morales de manera reflexiva en el campo de su vida cotidiana y su entorno.”

El cuarto curso es el de Estética cuya finalidad es que el estudiante reflexione “sobre los fenómenos estéticos de su ámbito cotidiano, que le permitan diversificar su horizonte de comprensión y disfrute de las expresiones artísticas y de cualquier manifestación estética”

3.2.1. Especificaciones de la materia de Filosofía Política

El quinto curso de filosofía es el curso optativo de Filosofía Política, este se imparte en el 5° semestre y tiene la intención de “desarrollar en el estudiante formas autónomas en la investigación y la construcción de sus saberes; asimismo fortalece la integración de los conocimientos precedentes, la consolidación de las habilidades y actitudes críticas, humanistas y científicas que requiere la formación del estudiante, [además] busca despertar en los jóvenes una conciencia que les permita la comprensión de los procesos políticos y sociales en los que se desenvuelven. [Esto se pretende] mediante el análisis de sus propias experiencias y los acontecimientos sociales y políticos actuales”

Este curso de Filosofía Política es el curso desde el cual vamos a hacer la crítica, pero también desde el que vamos a hacer la propuesta teórico-pedagógica-didáctica.

Antes de mencionar los acuerdos y los desacuerdos del programa desde el que vamos a construir la crítica y la propuesta, mencionaremos el perfil del estudiante que se quiere lograr después de llevar los cursos de filosofía. Una primera observación es que, aunque se tienen objetivos para cada una de las asignaturas, el perfil del estudiante está pensado de **manera integral**, es decir, se verá reflejado sólo hasta que el estudiante haya **participado** en todos los cursos.

PERFIL DEL ESTUDIANTE

Los estudiantes del Programa de Filosofía egresarán del bachillerato con el siguiente perfil reflejado en la:

- Capacidad de problematizar filosóficamente su entorno cotidiano.
- Capacidad de cuestionamiento racional.
- Capacidad para generar un diálogo filosófico que permita brindar una apertura crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural.
- Capacidad para brindar explicaciones e interpretaciones de su realidad, a partir de argumentaciones y fundamentos filosóficos.
- Actitud crítica frente a los actos morales y valores éticos implicados en distintos ámbitos de la cultura en general.
- Habilidad para plantear y justificar ideas propias y actos morales de manera clara y estructurada reconociendo la diversidad cultural.
- Actitud crítica y humanista que le permita dar razón acerca de sus actos, así como asumir la responsabilidad de sus decisiones.
- Conocimiento de valores: éticos, políticos, religiosos, culturales, etc.
- Capacidad para construir juicios estéticos.
- Capacidad de reflexión y aplicación de la ética en el estudio de los avances de la ciencia y la tecnología.
- Reflexión ética sobre la incidencia de la ciencia y la tecnología en la vida humana: en su entorno natural y social.

Como podemos ver, se quiere lograr que los estudiantes desarrollen una capacidad reflexiva, crítica y dialógica. El propósito es que puedan ser capaces de tomar decisiones y vivir con una conciencia social y colectiva partiendo del desarrollo de ciertas habilidades, capacidades y conciencia personales.

La primera crítica parte de este supuesto. Si bien es necesario que el individuo se reconozca dentro de una estructura social, y en este sentido, que asuma con responsabilidad sus actos, tanto en lo personal como en lo colectivo, no podemos dar por supuesto que en

tanto el individuo sea consciente de sí mismo como individuo y asuma una cierta responsabilidad de sus actos en lo personal, lo hará también en lo colectivo.

Desde esta perspectiva, nos parece que es necesario hacer una distinción entre las categorías de individuo, persona y sujeto, y desde ahí pensar el sentido de la formación y la conciencia política, del individuo, de la persona o del sujeto, pues tal parece que al dar cierto reconocimiento y primacía a la formación del individuo se deja de reconocer o se reconoce en segundo término la comunidad con la que él puede producir y desarrollar la vida. Es decir, la conciencia política que se quiere desarrollar debería considerar que el desarrollo singular del sujeto está en función de su contexto o si se quiere de su comunidad y viceversa, tendría más sentido el análisis de los acontecimientos sociales y políticos si se prescindiera de la distinción que enaltece el desarrollo individual sobre el comunitario. Ahora bien, la intención no es caer en un comunitarismo absoluto que niegue o no reconozca la singularidad del sujeto, no. La necesidad de hacer evidente en los jóvenes y en nosotros mismos la conciencia política es simplemente el reconocimiento de que mi subjetividad está dándose en función de la comunidad y esta a su vez en función de un bien común.

Es decir, si la comunidad, que es condición de posibilidad para la producción y reproducción del sujeto queda en segundo término, cómo es posible que el individuo pueda desarrollarse y realizarse particularmente para después hacerlo en la comunidad. Nos parece que la conciencia de la comunidad y la auto-conciencia de sí mismo en ella en el proceso educativo deben, necesariamente, realizarse a la par. El problema es que, como dijimos antes, la modernidad ha dado primacía al Yo desde dónde el individuo determina al mundo y esto hace más difícil que el alumno desde su circunstancia sienta la responsabilidad de actuar, reflexionar y proponer para dar solvencia a las necesidades de su propio entorno.

Nos parece necesario entonces, considerar los criterios sobre los cuales está construido el marco teórico de la filosofía que mostramos pues tal parece que el modo de pensar y de vivir que criticamos en los adolescentes, es sólo la consecuencia del modo de pensar, de educar y de vivir de nosotros mismos. No está de más tener siempre presente que nuestro ejemplo como docentes es la más clara enseñanza para nuestros alumnos.

La propuesta como hemos venido apuntando, como estrategia pedagógica y didáctica, es que la construcción del conocimiento significativo sea siempre en función de la conciencia de estar siendo la comunidad pues sólo cuando nos reconocemos en esa integración nuestras acciones y decisiones cobran sentido. Es decir, si pensamos como sujetos, que tenemos la capacidad de transformarnos con el mundo lo que pensemos y las acciones que llevemos a cabo cobrarán sentido pues se hará evidente no sólo que dependo del mundo sino que éste depende también de mí.

Es decir, si la intención es formar sujetos responsables que participen activamente en la resolución de los problemas reales de la comunidad a la que están sujetos debemos considerar que esto sólo puede lograrse hasta que se toma conciencia de que se es un sujeto intersubjetivo, o es decir, un sujeto que participa en y por la comunidad.

El propósito es hacer primero conciente al alumno de su contexto comunitario para que sienta la responsabilidad de procurar su vida junto con la de los demás. Desde esta perspectiva, me parece que uno de los errores de la educación actualmente es que ésta da por supuesto y no desarrolla y afirma el sentido de la pertenencia de la persona en una comunidad y el vínculo interpersonal.

El individuo es una construcción moderna que tiene como fundamento la separación y a la negación de la comunidad sustituyéndola por una sociedad que tiene como fin, no ya el bien común, sino el bienestar de los individuos a partir de un contrato colectivo que supone una relación en la cual no existe la intención de dañar a otro mientras se esté seguro que éste no atentará contra nuestra individualidad. Este acuerdo está regulado por normas sociales o leyes que dependen de los Estados a partir de la implantación de ciertos valores o normas que regulan las relaciones al interior de la estructura social. Desde esta perspectiva, la política es útil en tanto que regula y norma las relaciones interpersonales. Sin embargo, el sentido de la política que queremos abordar desde la institución educativa trasciende el sentido de la política como regulación social pues la relación intersubjetiva tiene como fundamento el reconocimiento de la proximidad intersubjetiva. Es decir, el reconocimiento de la responsabilidad de procurar la vida digna de la comunidad.

La palabra política tiene aquí una significación amplia, y no restringida. No incluye solamente la acción de un político, profesional de la política, sino toda acción humana social práctica que no sea erótica, pedagógica o antifetichista estrictamente. Es tanto el gobernante como el gobernado, el nivel internacional, nacional, de grupos o clases sociales, de formaciones sociales y sus modos de producción, etc. Es la relación práctica comunicativa⁸²

El objetivo general de filosofía política plantea que el alumno: Desarrollará el hábito de la reflexión crítica y fundamentada en tanto a problemas políticos contemporáneos desde una perspectiva filosófica, de tal manera que le permita desarrollar una conciencia política responsable ante las decisiones que afectan tanto a su persona como a la comunidad donde se desenvuelve.

En cada una de las unidades temáticas, podemos ver que los objetivos particulares están enfocados a individuos particulares que suponen cierta participación pero no la construcción del conocimiento o actitud política: Por ejemplo, podemos ver que cada una de ellas se pretende lograr que el alumno comprenda, identifique, reflexione y conozca. No se toma al grupo como una unidad grupal sino que se espera de cada uno de ellos el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes. Y, aunque el rol particular del profesor se encuentra sugerido en un apartado distinto⁸³ al de los objetivos que se quieren alcanzar en la clase, en realidad no podemos apreciar cual es la participación del profesor o si supone una participación equitativa⁸⁴.

Además, para hacer factible la enseñanza-aprendizaje de la filosofía política el profesor debe considerar tres aspectos fundamentales para tratar los contenidos y para reforzar el logro de los objetivos y la formación integral de los estudiantes

⁸² Dussel, 2001, p. 89

⁸³ Para cada una de las unidades temáticas, se encuentran sugeridas las estrategias de enseñanza y de evaluación

⁸⁴ Utilizo el término equitativo por no encontrar, todavía, una fundamentación adecuada para el término comunitario, aunque en realidad ese sea el sentido de la propuesta.

- Contextual: Debe **relacionar los contenidos de la materia con la particular realidad de los estudiantes**
- Técnico: El profesor **debe fundamentar el análisis, comprensión y crítica** de los textos utilizados **con los procedimientos para el desarrollo de habilidades del área filosófica.**
- Práctico: El profesor **debe vincular de manera constante los temas revisados con su vida cotidiana**

Otra de las propuestas es que el profesor participe activamente en las actividades del grupo y en la construcción del conocimiento y que no delegue simplemente la participación. Actualmente, hacemos mención del alumno activo y/o participativo, pero, ¿qué hay del profesor?, ¿realmente participa o se impone esperando participación?

El profesor, debe fungir no como autoridad, ni como mediador del conocimiento sino como sistematizador de los saberes y de la experiencia de la comunidad, debe ubicar al alumno en su contexto y de ésta manera, será junto con sus alumnos, agente reflexivo, pero sobre todo crítico y propositivo al igual que ellos.

Puntuaremos a continuación el perfil de egreso que se pretende logre el alumno al final del curso:

- Conocerá los problemas políticos contemporáneos más relevantes
- Desarrollara sus habilidades argumentativas y de investigación sobre algunos tópicos de la Filosofía Política
- Contará con los elementos teóricos necesarios para consolidar la reflexión crítica en general y sobre el quehacer político en particular
- Mostrará interés por los asuntos públicos
- Incorporará a su práctica cotidiana elementos de la vida democrática
- Conocerá modelos y autores de las distintas formas de organización política
- Desarrollará una cultura cívica de tal manera que adquiera conocimiento tanto de sus derechos como de sus obligaciones a vivir en sociedad

- Reforzará sus habilidades de lecto-escritura y expresión oral

La mayoría de los planes de estudio hacen evidente el perfil del estudiante marcando los objetivos que se pretenden alcanzar en ellos, presuponiendo que son simples agentes receptores por su condición de estudiantes y que lo más que se puede hacer con ellos es situarlos en una posición en la que ya están condicionados y que deben seguir. Esto supone que el profesor está en condiciones óptimas para poder desarrollar en los alumnos esas habilidades, capacidades y actitudes pero, ¿en realidad está?, es decir, ¿qué hay de un perfil del docente?

Además, parece que el contexto desde y para el cual se hace efectiva la educación es un simple ejemplo que le sirve al alumno para hacer significativo el aprendizaje de los contenidos teóricos que el alumno debe aprender.

Está claro que el docente debe tener un perfil que cumpla con ciertas capacidades laborales, el problema es que ese cumplimiento supone que él mismo ha logrado desarrollar ciertas capacidades, habilidades y actitudes por lo que cualquier desarrollo durante y posterior al de estar frente a grupo está de más. El docente ya *es* (está completo) y alumno *no puede ser todavía*, pues no ha logrado lo que se requiere para ser completo.

Quizá convendría, como recurso pedagógico hacer una práctica educativa en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje no fuera posible sólo como transmisión y recepción de información sino que fuera posible a partir de que tanto el docente como los alumnos fueran conscientes de que están creando condiciones de posibilidad para la práctica educativa.

El problema, desde la modernidad, es que esto significaría restarle autoridad al docente. Sin embargo, emparejarnos y asumir la igualdad de condiciones ni homogeneiza ni resta autoridad sino que reconoce en el otro las mismas oportunidades pues tanto el alumno como el docente son responsables de crear las condiciones no solo para que sea viable la construcción de conocimiento sino también para que sea significativo.

Desde esta perspectiva, la acción en el aula no es preparar a los alumnos como el docente “lo está”. La cuestión de la educación no es preparar ni prepararse, sino estar preparados, construir las condiciones de posibilidad para que algo suceda. La educación es hacer y es crear, no es un elemento de enajenación humana sino de realización.

Habría que preguntarnos entonces si dentro de los objetivos del plan de estudios se contempla verdaderamente la formación y la realización del sujeto o la filosofía, la lógica, la ética, la estética y la política como materias de la EMS lo que hacen es justificar teóricamente un modo que no permite esa realización aunque suponga que promueve la reflexión y la autonomía del estudiante.

La división de las unidades temáticas es la siguiente:

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CARACTERIZACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Comprenderá conceptos y categorías fundamentales de la Filosofía Política, su especificidad y diferencia de la Ciencia Política, de la propia práctica política y de la Ética para así reflexionar críticamente sobre su entorno político 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la Filosofía Política • ¿Qué es la Filosofía Política? • La Filosofía Política y su diferencia con la ciencia Política • Vínculos y oposiciones de la Filosofía Política con la Ética • Conceptos fundamentales de la reflexión filosófica-política 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificará los conceptos, categorías y la especialidad de la Filosofía Política • Diferencia a la Filosofía Política de la Ciencia Política y de la práctica política e identifica sus conceptos fundamentales en el análisis social • Muestra interés por los problemas de la Filosofía Política

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CARACTERIZACIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificará algunos modelos de organización política, mediante el estudio y recuento histórico de diversas teorías sobre formas de gobierno y estructuración de la sociedad. Así comprende como los seres humanos conviven, se organizan, ejercen su libertas o son limitados en el ámbito político 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de gobierno y modelos de asociación política a lo largo de la historia de la humanidad y su reflexión desde la filosofía política: Monarquía, tiranía, absolutismo, aristocracia y oligarquía, república y democracia, plutocracia, dictadura y totalitarismo, liberalismo, socialismo, anarquismo • Otros modelos de asociación política y social (teorías del contrato social) • Carácter histórico tanto de los modelos como de las formas de gobierno y de las ideas filosóficas que les subyacen 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunas formas de organización política y social, mediante el estudio de diversas formas de gobierno propuestas en distintos momentos de la historia • Compara los alcances y límites de distintas formas de organización política • Reconoce los alcances y limites de las distintas formas de organización política
<ul style="list-style-type: none"> • Conocerá algunos tipos democracia a través de su contraste con otras formas de gobierno para que comprenda los valores de la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de los rasgos principales de la democracia, su desenvolvimiento histórico • La diferencia entre la democracia participativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica algunas variantes del modelo democrático y sus diferencias con otras formas de gobierno • Reflexiona

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CARACTERIZACIONES
<p>democrática contemporánea y los retos a los que se enfrenta</p>	<p>y representativa, sus puntos en común y sus diferencias con el socialismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El problema de la justicia, la reducción liberal de la democracia a democracia electoral • El papel del mercado y los medios de comunicación en la construcción del modelo democrático liberal • Los retos y límites de una democracia incluyente, etc. • La reflexión final estará encauzada a resaltar los diversos rasgos de la democracia (positivos y negativos), en particular en la vida democrática contemporánea 	<p>críticamente sobre los modelos democráticos contemporáneos y los retos a los que se enfrenta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora críticamente la cultura democrática en los distintos aspectos de la vida cotidiana
<ul style="list-style-type: none"> • Conocerá algunos de los problemas políticos contemporáneos a partir de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos a revisar para este objetivo pretenden que el estudiante utilice sus conocimientos teóricos, habilidades y actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica algunos elementos de la situación política contemporánea • Aplica las categorías

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CARACTERIZACIONES
<p>categorias de la filosofía política para desarrollar una reflexión crítica y fundamentada sobre ellos.</p>	<p>desarrollados en los objetivos anteriores para propiciar un análisis de problemas políticos en el ámbito internacional (la globalización, el terrorismo, las sociedades pluriculturales, etc.), nacional, (la discriminación étnica, la pobreza, los conflictos políticos, etc.) y local (inseguridad, desempleo, enajenación, etc.)</p>	<p>de la filosofía política, a través del análisis y la argumentación a los problemas políticos contemporáneos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume una postura crítica y fundamentada frente a los grandes problemas políticos de su entorno

Capítulo IV

Presentación, análisis y evaluación de la práctica docente

4.1. Especificaciones de la institución y del curso

Realicé la práctica docente que a continuación detallo, en la Preparatoria Iztapalapa 2 “Benito Juárez” del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal localizada en Calle Zacatlán, esquina Cempasúchitl en el pueblo de San Lorenzo Tezonco.

La materia que compartimos con el profesor experto PTI. Alfonso Arriaga Juárez pero que finalmente tuvimos a nuestro cargo, fue la optativa de humanidades Filosofía Política que se encuentra ubicada en el 5° semestre.

La carga horaria de la materia fue de, aproximadamente 45 horas, comprendidas entre el periodo del 11 de febrero al 14 de junio de 2013 impartida los días lunes y miércoles de 14:30-16:00 hrs.

El número total de alumnos inscritos fue ocho.

Si bien las especificaciones del posgrado para la realización de la práctica docente no requerían tantas horas, siempre consideramos que para los fines de este trabajo era necesario aprovechar un curso completo, facilidad que nos fue dada por el profesor titular de la clase quien no sólo nos permitió tomar el mismo a nuestro cargo, desde la presentación del curso hasta el proceso de evaluación final, sino que además, participo activamente en el desarrollo haciendo observaciones pertinentes de la propia práctica fuera del salón de clases y, principalmente, haciendo participaciones atinadas que en algunos casos sirvieron como motivadores del diálogo dentro del salón de clases y otras muchas como cuestionamiento a nuestra postura lo que hizo posible que los compañeros alumnos se pudieran dar cuenta de que en el quehacer filosófico no hay una verdad absoluta sino

distintas posturas que deben ser argumentadas para que puedan ser validadas filosóficamente.

En un principio los alumnos estuvieron un poco escépticos al respecto de mi presencia casi invasora en su espacio, pues fue difícil para ellos asimilar la presencia de no uno, sino dos profesores en la clase y en todo el curso. Esta posición confusa se entendió un poco más adelante cuando en la primera sesión comencé a explicar los motivos de mi presencia en el salón de clases, pues comprendí que a ellos realmente no les molestaba mi presencia como profesora sino que simplemente les parecía anormal pues, según sus palabras, “no puede haber dos profesores en una clase, no es normal”.

Considero que es importante recalcar esta postura porque fue reiterativa en muchos momentos del curso pues en un tipo de educación que está determinada por ciertos parámetros que no son leyes o restricciones, pero que funcionan como tal, un modelo distinto, una presencia distinta, un contenido distinto, un espacio distinto, etc., es impensable.

Es decir, no es que exista, de hecho, alguna restricción que indique que puede o no haber dos profesores compartiendo un curso, o que sólo es posible ocupar el espacio educativo de una sola manera todo el tiempo, o que el profesor está imposibilitado a equivocarse o preguntar a sus alumnos cuando no tiene conocimiento de algún tema, etc., en cualquiera de los casos, no se niega alguna de estas posiciones por restricción sino que se niega porque no se considera posibilidad alguna más allá de lo que, parece, es la educación. Este parecer es más bien un aparecer, un ser en sí o mejor dicho, un ser así, pues si bien no hay un reglamento que dicte normas establecidas para todo tiempo y para todo lugar en relación al modo como es que hay que llevar a cabo el proceso educativo, es lamentable que en nuestra práctica cotidiana parece que las hay y peor todavía, las reconocemos y las aceptamos como si estuvieran dadas desde siempre.

Si realmente la educación es así, jamás podría trascender más allá de lo que en sí misma ya es, y de la misma manera, el sujeto que por ser sujeto, educa y es educado, tampoco podría trascender y entonces es necesario pensar ¿qué sentido tiene lo que hacemos?, y otra vez,

¿qué papel juega el profesor?, ¿qué se espera de nuestros alumnos?, ¿qué sentido tiene cualquier institución escolar en cualquier nivel educativo?, etc.

Este fue quizá, arbitrariamente debo decirlo, el primer gran viraje notable en el curso, el primero de muchos otros que fueron posibles por la práctica de los principios que antes ya hemos explicado y que se harán evidentes a lo largo de la presentación de nuestras clases y que finalmente fueron presentados y aceptados como una alternativa frente a un modo de educación que parece perpetuarse a pesar de las circunstancias espacio-temporales y los modelos educativos que suponen innovar en el campo de la educación.

4.2. Presentación del programa del curso de Filosofía Política

Considerando que el profesor debe lograr sus cursos en relación a un modelo educativo, a ciertos objetivos institucionales, misión y visión de la institución y a los objetivos particulares del área y de la materia, es decir, del *curriculum*, lo que propusimos en el programa que expusimos, discutimos y acordamos junto con los compañeros para la conducción de nuestro curso, fue una asimilación de esos objetivos desde la postura y metodología que ya hemos expuesto. Sin embargo, nos parece que es pertinente explicitar cada uno de los aspectos que consideramos en el programa que presentamos.

Programa de la asignatura de Filosofía Política

Institución: Preparatoria Iztapalapa 2 “Benito Juárez del IEMS D.F.

Materia: Curso Optativo de Filosofía Política

Ubicación del curso: 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Arriaga Juárez

Profesora Practicante: Gabriela Jurado Rivera

Horario de la clase: Lunes y Miércoles de 14:30-16:00 hrs.

Objetivos generales en relación a la formación intelectual de los estudiantes:

Fomentar en los estudiantes formas autónomas en la investigación y construcción de los conocimientos necesarios para seguir desarrollando su capacidad intelectual. Esto les permitirá, por un lado, crear las condiciones para desempeñarse de una mejor manera en el ámbito académico, pero por otro lado, reforzará habilidades y actitudes críticas para desarrollarse humanamente en el ámbito de la vida cotidiana

Intención General del curso (Objetivos generales): La intención final del curso es que podamos acercarnos de manera subjetiva, objetiva y crítica a los procesos políticos y sociales que han marcado la historia de las relaciones humanas en el ámbito social para que, de esa manera, podamos comprender el devenir de estos mismos procesos pero al mismo tiempo podamos comprender las ideologías y prácticas que nos han llevado a la condición de nuestro contexto político y social actual.

Intenciones específicas (Objetivos específicos):

- Describiremos y distinguiremos las diferencias que existen entre Filosofía Política, Ciencia Política y Práctica política para reconocer como han funcionado y funcionan, desde distintos ámbitos, en el ambiente de la vida pública y privada.
- Conoceremos y analizaremos algunos conceptos fundamentales de la Filosofía Política para poder comprender los fundamentos teóricos de las diferentes teorías y prácticas políticas.
- Ubicaremos los procesos políticos y sociales más importantes que han marcado la historia de la humanidad para reconocer el proceso que nos ha llevado a la condición social y política en la que nos encontramos actualmente.
- Nos ubicaremos espacio-temporalmente en nuestro propio contexto. Tomaremos conciencia de nuestro contexto político y social.
- Analizaremos de qué manera la filosofía política nos proporciona herramientas de reconocimiento de un entorno inter y retro-subjetivo o comunitario.
- Reconoceremos de qué manera nuestro actuar singular tiene consecuencias en la vida política de nuestro propio contexto. (Ética)

➤ Propondremos modos posibles para participar de un modo conciente en la transformación de la vida política de nuestro contexto.

Propuesta metodológica para la construcción del curso: La intención es que podamos conocer, entender y ser conscientes de los procesos políticos que han derivado en la vida política de nuestro contexto. Metodológicamente, la propuesta es analizar conceptos, categorías, teorías autores, etc. desde nuestra historia y contexto por lo que durante el curso se harán principalmente evidentes dos momentos. (1) La ubicación y (2) la contextualización de los procesos políticos para la comprensión ideológica de nuestra situación desde el ámbito de la filosofía, la ciencia y la práctica política.

La intención no es que los conocimientos construidos sigan una linealidad progresiva sino que se construyan y se comprendan integralmente en todo el curso y siempre en relación a nuestra vida cotidiana.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la construcción del curso:

- Investigación de campo. ¿Conocemos nuestra realidad o sólo vivimos en ella?
- Escuchar
- Ver
- Diario de campo en función de las actividades sugeridas por el profesor y que permitirán enriquecer la visión en torno a los temas que se tratarán en clase.
- Exposición por parte del profesor de algunos puntos relevantes que apoyaran en la *completación complementación* de los conocimientos que se intentan construir en nuestro curso.
- Participación por parte de los estudiantes lo que nos permitirá reconocer aciertos y desaciertos en torno a los temas y actitudes durante el curso, además de la construcción del conocimiento conjunto.
- POLÍLOGO por parte de todos los que construimos el curso, esto nos permitirá conocer y construir al mismo tiempo que re-conocer las relaciones que harán más evidente

la práctica política desde distintos ámbitos. Además de que nos permitirá llegar o aterrizar conclusiones más sólidas en tanto se consideran distintos puntos de vista y acuerdos intersubjetivos.

- Elaboración de trabajos en clase (singulares o colectivos)

Evaluación: La evaluación en nuestro curso será únicamente el reconocimiento del trabajo conjunto por lo que se pedirá a los alumnos la elaboración y evaluación de una *bitácora rotatoria*. Se consideraran además todos los puntos expuestos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje arriba mencionados.

Quizá lo primero que salta la vista es la distinción que hacemos entre los objetivos generales y las intenciones generales. Consideramos que al hablar de objetivos, la institución y el profesor a cargo del grupo tienen muy claro los fines a los que se quiere llegar, es decir, desde nuestra perspectiva hablar de objetivos, es hablar de lo que indudablemente se tiene que lograr porque consideramos que la formación y el desarrollo del alumno debe, como condición necesaria, llegar a ellos.

Ahora bien, a diferencia de los objetivos, para nosotros, los propósitos representan una guía que el docente debe considerar para el desarrollo del curso y que si bien están contemplados, pensados y sistematizados para eso, no representan una condición necesaria para el logro del curso, o por lo menos no totalmente, o no necesariamente como el profesor lo está pensando.

Es decir, hemos reiterado ya que nuestra propuesta es la construcción de un curso compartido porque la educación es eso mismo, una responsabilidad que se comparte y se construye comunitariamente. Un curso que sea producto de la complementación no sólo de los agentes que estamos en el salón clase sino también del entorno que forma parte de nuestra vida cotidiana y que hay que observar, escuchar y problematizar para poder transformar y trascender. Desde esta perspectiva, consideramos que la participación del docente representa un medio que éste proyecta desde su condición, pero nada más, es

decir, no como condición necesaria sino como condición de posibilidad para el desarrollo del curso.

Quizá esta postura sea muy criticada por muchos profesionales de la educación y quizá hasta se considere como tibia y falta de autoridad pues tal vez para muchos de ellos no represente más que una postura comodina y falta de compromiso, pero no es así.

De ninguna manera queremos evadir ni el trabajo ni la responsabilidad que representa la tarea del docente en el salón de clases pero consideramos firmemente que esta responsabilidad se comparte, no para evadir el trabajo, las faltas o las consecuencias de lo que no se logra, sino para hacer efectiva la construcción de algo que es NUESTRO. Esa pertenencia, ahora sabemos, permite a los involucrados en el proceso reconocer su necesidad y su participación como principio de cualquier acción que se comparte, pues cada una de estas acciones se hace en función de un bien común.

Ahora bien, consideramos también que la mayoría de las veces a nuestros alumnos no se les ha formado para tomar a cargo esta responsabilidad y no se les ha formado no porque sean incompetentes o porque “no sea propio de su edad” o simplemente porque consideramos que no están capacitados para tomar cierto tipo de decisiones, sino porque ese empoderamiento traería repercusiones que van más allá del simple proceso de enseñanza-aprendizaje, pero nos preguntamos, ¿qué no es lo que queremos lograr, que no se refiere a eso el logro de la autonomía?

Entonces, ¿es necesario que los alumnos logren ciertas habilidades, actitudes y aptitudes?, sí. ¿Es necesario que lo hagan a partir de parámetros determinados por personas, instancias o instituciones ajenas a su singularidad? Definitivamente no porque en ese caso no serían agentes sino pacientes de un proceso que no los involucra sino que simplemente los determina.

Sin embargo, sabemos que la escuela es el lugar, que en principio, cumple también, la función de desarrollar habilidades intelectuales necesarias para la formación y la constitución del ser humano, aprender a leer, a escribir, desarrollar un razonamiento lógico, análisis de textos, etc., por ello es que consideramos pertinente tener ciertos objetivos que

deben lograrse para desarrollar actitudes y aptitudes que encaminan a la formación del ser humano y de la *sujetividad* por eso es que en nuestro programa consideramos objetivos generales en relación a la formación intelectual de los estudiantes.

Ahora bien, las intenciones generales y específicas responden a necesidades que son vistas y consideradas propias para el desarrollo y la formación humana en relación al curso, pero nunca en función de él. En ese sentido reiteramos, el curso debe servir como apoyo para hacer una lectura de la realidad para que de esa manera podamos comprender nuestra propia situación en el mundo pero no simplemente para saber qué y quiénes somos en esta ubicación espacio-temporal sino para ser conscientes de nuestro quehacer en ese contexto. De esta manera, describir, ubicar, analizar, reflexionar y reconocer como acciones del ser humano cobran sentido porque están encaminadas no sólo a la comprensión del mundo sino sobre todo a su transformación.

Ahora bien, cada una de las intenciones específicas está relacionada con los contenidos temáticos que conforman las unidades de nuestro curso y que se deben abordar para lograr un análisis crítico, reflexivo y lo más completo de nuestro contexto desde una mirada filosófica por lo que coincidimos, no sólo hay que desarrollar ciertas habilidades sino lograr ciertos conocimientos específicos para hacer una lectura del mundo que rebase la simple opinión y que se encamine al ejercicio del filosofar.

La metodología que propusimos en el programa para el desarrollo de nuestro curso expresa, de alguna manera, el método que ya hemos expuesto en capítulos anteriores. En primera instancia, la propuesta es dar cuenta de la situación que estamos viviendo sin hacer algún análisis, lo que se busca es simplemente hacer una primera lectura de la realidad para, en un momento posterior, lograr una primera reflexión, esta primera lectura viene acompañada de una simple enunciación.

La idea es que a partir de esa descripción el profesor junto con los compañeros alumnos puedan considerar los puntos que son relevantes tanto para el docente como para el alumno, esto sin necesidad de hacer cuestionamientos directos y, a veces un poco intimidantes que preguntan por sus intereses personales. Esta primera *mundo-visión* y

mundo-audición, será complementada con el diario de campo que fue presentado como herramienta didáctica para la construcción de nuestro curso.

Este primer acercamiento con la realidad nos permitirá, ubicarnos espacio-temporalmente y reconocer el medio en el que nuestras vidas se desarrollan, la intención es que esto sea un primer acercamiento a un proceso de sensibilización que se hace necesario para lograr la contextualización del sujeto.

Este mirar desde fuera, aunque provoca una primera sensibilización todavía no le hace reconocer al sujeto su *sujetividad*, es decir, todavía no le hace reconocer su sentido de responsabilidad en ese contexto, pero le muestra ya la realidad con una mirada propia. En este punto, hay un primer políglo, pues no sólo son diferentes lecturas las que se han hecho sino que cada una de ellas muestra un aspecto distinto de la realidad.

La contextualización es el momento en el que comenzamos a ser conscientes de la sujetividad, pues la mirada aunque comienza desde cada uno de nosotros (singularmente) nos proyecta en ese espacio-tiempo como actores de la realidad. Es decir ya no veo el mundo, ahora comienzo a verme en el mundo, esta implicación trae como consecuencia darme cuenta también del mundo de relaciones que son necesarias para la producción y el desarrollo de la vida.

Consideramos que este momento es fundamental pues ante la mirada real y subjetiva de la realidad, es decir, ante el enfrentamiento de la realidad desde la sujetividad uno ya no puede quedarse pasmado, uno ya no puede no hacer algo.

Este momento de la contextualización viene acompañado de otro momento que es el de la reflexión, específicamente es una reflexión filosófica. En este punto la realidad y la sujetividad se entienden gracias al apoyo de ciertos principios y categorías filosóficas. En este momento la lectura de la realidad se proyecta distinta pues ahora tenemos nuevos criterios que nos permiten no sólo describir la realidad sino comprender su situación y mi responsabilidad con la misma. El acuerdo, no es que comprendamos de un mismo modo la condición del mundo y nuestra participación, principalmente es el reconocimiento de las

diferentes posturas, modos de comprensión, análisis y participación pues la intención no es ni homogeneizar, ni adoctrinar a responder a esa responsabilidad del mismo modo.

La proposición es el momento en el que se materializa el proceso en acciones concretas, es propiamente el momento de dar solvencia a las necesidades de nuestro entorno, de nuestra comunidad. Estas soluciones no sólo proyectan al sujeto más allá de la escuela sino que le permite reconocer el sentido de la misma y la necesidad de la educación.

Las estrategias de enseñanza y la evaluación las consideramos como herramientas necesarias para poder llevar a cabo el proceso que antes detallamos. No podemos prescindir de ellas porque representan los modos concretos que nos permiten llevar a cabo el proceso de una manera disciplinada. Si bien, la revisión de ejercicios, tareas, prácticas, cuestionarios y participaciones son necesarios para hacer legítima la evaluación del curso, en realidad también consideramos que en la medida en la que se reconozca la necesidad de la metodología del curso, la necesidad de participar del mismo de distintas maneras se hará recurrente.

Debemos aclarar también que esta metodología se presenta en el curso se presenta de manera vertical y horizontal, es decir, en cada clase o en cada tema y a lo largo del curso.

4.3. Presentación del formato que utilizamos para las planeaciones de la clase

A continuación presentamos el formato que utilizamos para organizar las planeaciones y lograr tanto los contenidos del curso como para hacer efectiva la metodología que proponemos.

Este formato está diseñado para complementar el esquema de trabajo que venimos presentando. Sin embargo, es necesario decir que mientras estábamos organizando la metodología de trabajo, el formato tuvo muchas modificaciones que se fueron adecuando.

La planeación de clase es una guía para el docente por eso contiene los criterios que consideramos indispensables para nuestro ejercicio. Es decir, no solamente contiene o contempla los criterios principales que deben ser contemplados para hacer una planeación. En este caso, y asumiendo que las clases son un ejercicio conjunto, consideramos además, algunas observaciones que son necesarias tener en cuenta para construir complementariamente el curso.



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA:** FILOSOFÍA **UBICACIÓN:** 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN:** **HORARIO:** 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE:** GABRIELA JURADO RIVERA
PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA		
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO		CONOCIMIENTO PREVIO:
INTENCIÓN <u>APERTURA</u>		
INTENCIÓN <u>DESARROLLO</u>		
INTENCIÓN <u>CIERRE</u>		
<u>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</u>		
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS		BIBLIOGRAFÍA:
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE		
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA		

4.3.1. Explicación de los rubros del formato de planeación

El primer criterio que se contempla responde al objetivo o intención general, éste se contempla en relación a los objetivos de la unidad temática y de los contenidos específicos. Cada unidad temática contempla de uno a seis contenidos específicos.

El segundo criterio enuncia el contenido o eje temático, esto le permite al docente no desviarse del contenido que se tiene que revisar.

El tercer rubro toma en cuenta los conocimientos previos inmediatos, esto nos permite llevar un seguimiento del curso y dar continuidad no sólo a los temas revisados sino que también, contempla las dudas, cuestionamientos y participaciones que no se pudieron revisar la clase anterior.

A continuación se especifica el desarrollo completo del curso en su apertura, en su desarrollo y en el cierre. Si bien cada uno de estos rubros están contemplados por separado se ven de manera integral, no contemplan para nada algún tiempo específico y se van modificando dependiendo a las necesidades y participaciones también de los compañeros.

La estrategia didáctica describe el modo como se va a ir estructurando y desarrollando alguna actividad. Esta de ninguna manera representa la actividad principal todas las veces sino que es un apoyo que nos permitirá hacer más fácil las acciones que se tengan contempladas para la clase.

Contemplar las herramientas didácticas en la planeación de clase nos permite en primera instancia, considerar el material pertinente para la clase, pero además, nos hace visualizar, de manera concreta, el modo como se va a llevar a cabo la clase.

En la bibliografía generalmente se contemplan las lecturas que son específicas para la clase. Es decir, no se consideran todas las lecturas del docente para la preparación de la clase.

Los dos últimos criterios que consideramos en la planeación de la clase, en realidad no están redactados antes de la misma sino después y enuncian las observaciones y consideraciones generales de la clase y ya sea de la estrategia o del material, eso depende

la clase. Consideramos que estas son muy importantes para la labor docente porque ponen en evidencia las carencias, debilidades y fortalezas de su trabajo pero no simplemente para evidenciarlas sino para transformarlas. Es decir, creemos que un buen docente no es el que se da cuenta de que una clase le salió bien o le salió mal sino el que da cuenta de por qué, tanto en los aciertos como en los desaciertos. Así, estos dos rubros no sólo representan la sistematización de la práctica docente, también hacen explícitas las necesidades, aciertos, dudas, etc., de todos los participantes de la clase.

4.4. Presentación de la práctica docente

A continuación presentamos el material utilizado y recopilado, hasta donde nos fue posible, de nuestra práctica docente.

La manera de presentarlo es la siguiente:

1. Planeación de clase
2. Lecturas que complementaron el desarrollo de la clase (Sólo en algunos casos)
3. Evidencias, ya sea en imágenes o en trabajos elaborados por los compañeros alumnos y por el docente.

En algunos casos también presentamos imágenes de los apuntes que algunos de los compañeros hacían y que sirven de referencia para ver los temas que se vieron a lo largo del curso.

4.4.1. Presentación de las planeaciones de clase y las evidencias de la práctica docente



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 1 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA

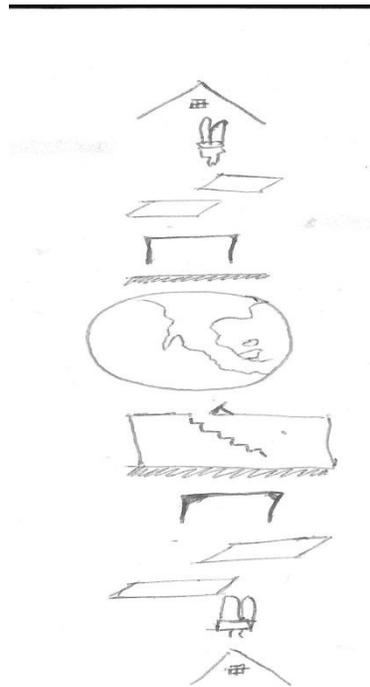
PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Dar a conocer y comprender, de manera general y específica, la intención del curso en dos aspectos: 1. De la materia en sí, es decir, de la filosofía política. Su campo de estudio, su campo de análisis y su campo de acción. 2. Del propio curso. Es decir, cómo es que vamos a lograr todos los momentos antes mencionados. La intención es que de esta manera puedan tener una visión amplia de lo que implica la filosofía política	
CONTENIDO TEMÁTICO	Presentación de la materia, presentación del programa, invitación a formar parte activa de la clase.	CONOCIMIENTO PREVIO: 4 cursos anteriores, de carácter obligatorio, de filosofía.
INTENCIÓN APERTURA	Explicaremos a los compañeros nuestra presencia en la clase. ¿Quién soy y de dónde vengo? ¿Por qué vamos a estar con ellos en lugar del profesor titular? ¿Cuál es mi intención? ¿Cuál es mi necesidad? ¿Cuál es mi propuesta teórica y práctica en relación al tema que trabajo en la maestría? ¿Qué expectativas tengo del curso? ¿Cuál es mi postura en relación a la educación y en función a la práctica docente?	
INTENCIÓN DESARROLLO	Después de mi presentación, escucharé impresiones con respecto a mi presencia en la clase. Posteriormente haré la presentación del programa dando a cada uno de los compañeros una copia correspondiente. Comentaremos impresiones, dudas y sugerencias en relación al programa.	
INTENCIÓN CIERRE	Después de mi presentación, escucharé impresiones con respecto a mi presencia en la clase. Posteriormente haré la presentación del programa dando a cada uno de los compañeros una copia correspondiente. Comentaremos impresiones, dudas y sugerencias en relación al programa.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	<u>Quién es mi compañero</u> Generalmente, cuando nos presentamos lo hacemos a nuestro nombre y enunciamos las características de nosotros mismos porque son las que mejor conocemos. En este caso, la presentación la hará un compañero que parece no me conoce, o por lo menos eso creo yo pues regularmente pensamos que sólo causamos impacto en las personas que comparten cercanamente conmigo. De esa manera, nos iremos presentando uno a uno.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón y programa impreso	BIBLIOGRAFÍA:
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Los compañeros estaban un poco sorprendidos por mi presencia y la del profesor titular en el salón de clases. En un principio su actitud fue muy seria y poco participativa. Después de mi presentación, les pedí que hicieran comentarios y casi nadie se animó a hablar así que para la presentación del programa sugerí que me ayudaran con la lectura del mismo para que se fueran relajando un poco. Platicamos acerca del programa, la metodología, la forma de evaluación, etc. y estuvieron de acuerdo en llevar el curso de esa forma	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La estrategia les sorprendió mucho pues aseguraron que nunca habían hecho un ejercicio igual. Cuando les comencé a explicar de qué modo iban a hacer la presentación, inmediatamente como era de esperarse se juntaron con sus amigos y conocidos, pero yo, ante esa reacción, les pedí que presentaran a los compañeros del otro lado del salón. Inmediatamente reaccionaron diciendo que cómo iban a presentar a un compañero que no conocían a lo que yo respondía que describieran lo que veían. Fue impresionante para ellos darse cuenta de que conocían a sus "nuevos" compañeros más de lo que creían pero no solamente quien presentaba sino también quien era presentado pues nunca se imaginaron que su presencia pudiera impactar en la vida de otro "al que casi no le hablaban o definitivamente no le hablaban antes". Explicamos entonces que aunque a veces no nos damos cuenta o no procuremos la relación con alguien siempre impactamos en la vida de todos por la relación comunitaria, por el vínculo que tenemos y que nos "sujeta" a la comunidad.	

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Describiremos, explicaremos y analizaremos las características de las categorías filosóficas de realidad, mundo y fundamento. Las primeras dos para ubicarnos espacialmente y comprender desde dónde vamos a pensar la filosofía política. La tercera categoría nos permitirá, posteriormente entender sobre qué bases está constituida la filosofía política.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Categorías de realidad, mundo y fundamento.	CONOCIMIENTO PREVIO: Descripción del programa del curso. Breve introducción del curso y explicación de la intención general. Presentación de todos.
INTENCIÓN APERTURA	Explicaremos la necesidad e importancia de comprender estas tres categorías sobre las cuales vamos a construir el curso para el análisis y reflexión de lo que es la filosofía en general y la filosofía política en particular. Se preguntará a los compañeros qué es filosofía, cuál es su campo de acción y qué distinción, desde su comprensión y experiencia, hay entre realidad y mundo en relación a la disciplina.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Haremos una estrategia para que se pueda comprender la distinción entre realidad y mundo como principios de análisis y comprensión de la filosofía política.	
INTENCIÓN CIERRE	Exposición de mi parte. Haremos evidente la distinción entre las categorías de realidad y mundo para situar el campo de la filosofía política e introduciremos la categoría de fundamento para explicar y comprender por qué la filosofía política piensa los fundamentos o principios de la política.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Para apoyar la comprensión y el análisis de las dos primeras categorías, y después de la reflexión conjunta, realizaremos el siguiente ejercicio. Se les pedirá a los compañeros que realicen unos dibujos sin más explicaciones que las de dibujar lo que se indique. <u>El sentido del mundo.</u> Un techo y debajo un foco y debajo una hoja y debajo otra hoja y debajo un escritorio y debajo un piso y debajo un mundo y debajo un piso y debajo un escritorio y debajo una hoja y debajo una hoja y debajo un foco y debajo un techo	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis y pizarrón.	BIBLIOGRAFÍA: Dussel E., <i>Filosofía de la Liberación</i> , Primero Editores, México, 2001. Parágrafos 2.2.3.2/2.2.5 Marquínez Argote Germán, <i>Realidad y Posibilidad</i> , Magisterio, Colombia, 1995. Capítulo I. Genealogía de la palabra Realidad. Zubiri, <i>Sobre el problema de filosofía</i> , Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2002.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	La clase estuvo muy bien. Al principio había cierta incertidumbre en torno a los temas que se habían planteado sobretodo porque se pensaba entraríamos de lleno a las cuestiones políticas. En un momento yo consideré que la clase se estaba tornando muy pesada porque son categorías, a mi juicio, difíciles de entender. Sin embargo, cuándo pregunté si era mucho lo que se estaba tratando de explicar los compañeros me dijeron que no eran tontos y que sí se estaba haciendo difícil la comprensión y que quizá no acabarían de entender de una vez, pero que entendían el sentido y la intención de ver estas categorías. Puesta en Común. Se comprendió a partir de estas tres categorías el sentido del situarnos para hacer la reflexión filosófica de la política.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	Los compañeros hicieron una primera distinción entre las categorías de realidad y mundo que fue muy acertada por lo que el ejercicio sólo fue un eje de reflexión de la distinción que se venía haciendo con mucha claridad. Después de que cada uno dibujó lo que se les pidió, formulé la siguiente pregunta: ¿En qué mundo, eso que dibujaron, es posible? Esto permitió aclarar la distinción. Todo lo dibujado es de la realidad pero no hay un orden que de sentido para pensar un mundo posible, entonces: O comprendemos las categorías que hacen ese mundo posible para entender ese mundo o damos un sentido nuevo a la realidad y cambiamos ese mundo.	

No de sesión: 2



¿En qué mundo esto es posible?

Observaciones: Este esquema simplemente muestra la manera en la que se realizó el ejercicio, mientras los compañeros seguían la indicación de realizar los dibujos que se les pedía, no tomaban en cuenta la relación entre ellos. Esto nos dio pie a explicar posteriormente la diferencia entre realidad como lo que es de suyo de cada objeto que aparece, y mundo como lo que cobra sentido en la realidad. El mundo como modo de la realidad. Al preguntar a los compañeros ¿en qué mundo esto era posible?, comprendieron el sentido del mundo como un complejo entramado de relaciones.

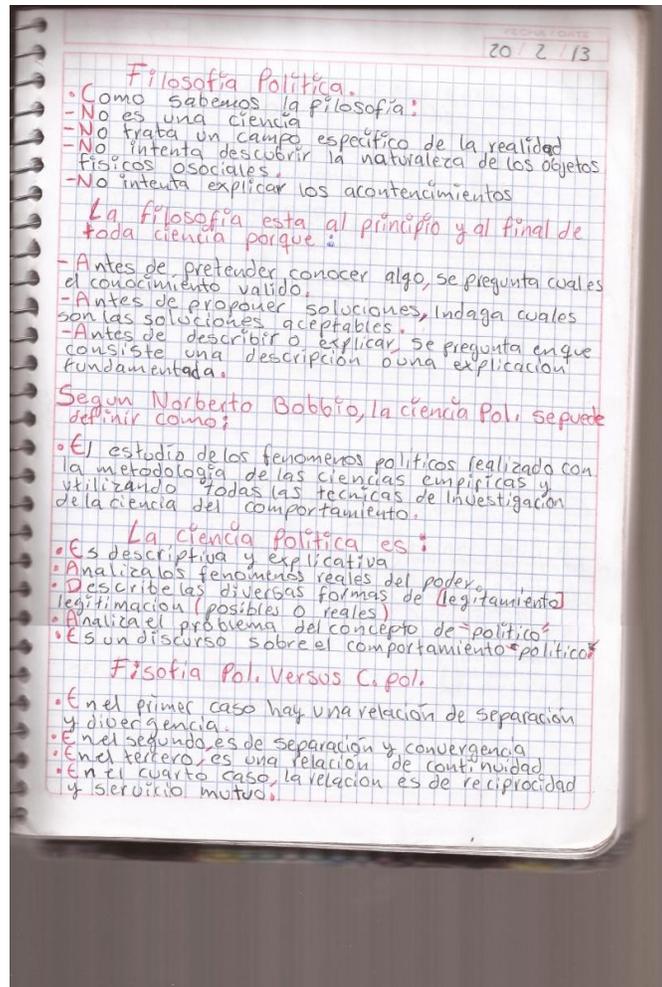


**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**

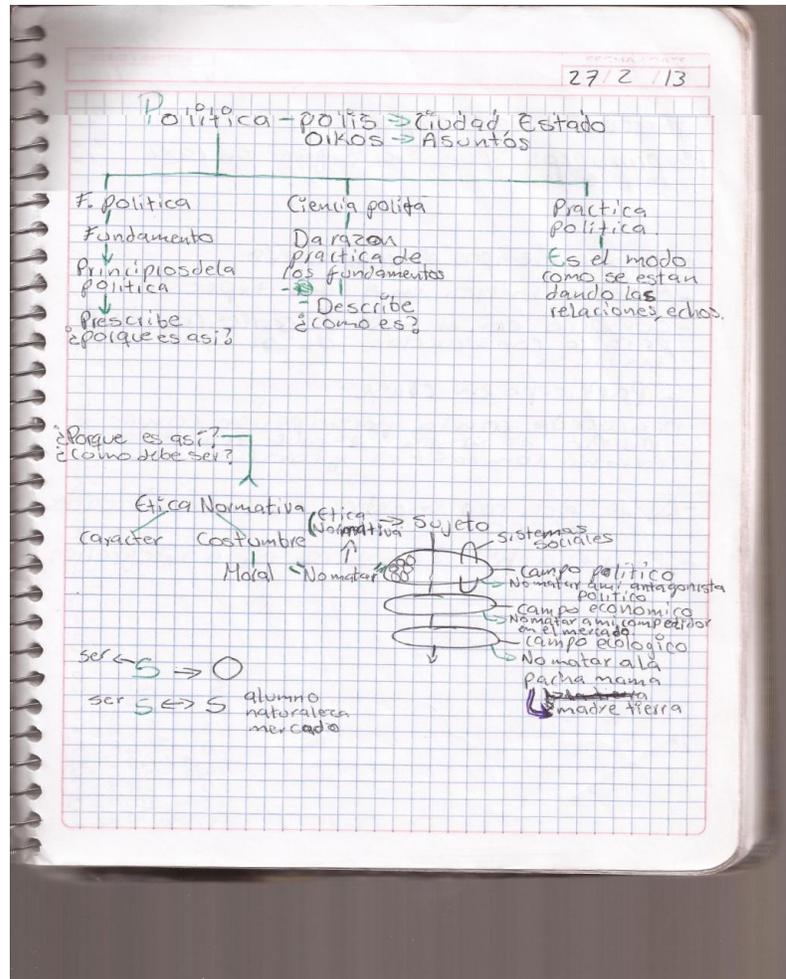


COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 3 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA
PLAN CLASE

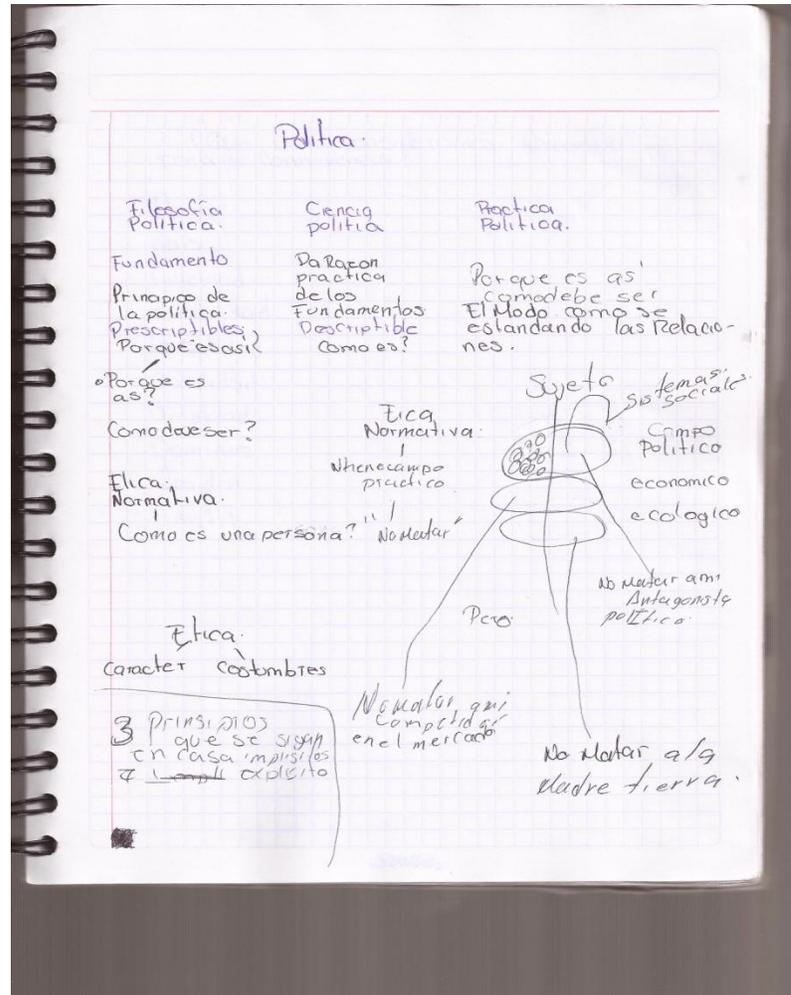
OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Conoceremos, e identificaremos la distinción entre Filosofía Política, Ciencia Política y Práctica Política para ubicar desde dónde vamos a hacer el análisis de las categorías que irán constituyendo el cuerpo del análisis y reflexión de nuestro curso.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	La distinción entre Filosofía Política, Ciencia Política y Práctica Política	CONOCIMIENTO PREVIO: Analizamos las categorías de realidad y mundo para presentar la ubicación y situación desde la que comenzaremos a comprender el sentido y la pertinencia de la filosofía política.
INTENCIÓN APERTURA	Expondremos el desarrollo de la clase. En tres puntos: 1. Análisis del texto "Sobre las posibles relaciones entre la filosofía política y la ciencia política"	
INTENCIÓN DESARROLLO	2. Diferenciación entre los dos momentos de la política antes descritos. 3. Descripción y análisis del tercer momento de la política que es la práctica política	
INTENCIÓN CIERRE	Explicaremos por qué es necesario hacer una distinción entre estos tres momentos de la política . Reflexionaremos porque es importante hablar de momentos de la política y no de niveles de la política.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Para apoyar en el desarrollo de la investigación se pedirá a los alumnos que describan el análisis metodológico del texto. -¿Cuál es el objetivo del texto? -Que considera y que no desde el análisis -Contextualización desde la subjetividad y objetividad del autor -Análisis de cada uno de los puntos -¿Por qué hace la distinción entre cuatro significados de la Filosofía Política y describe 8 puntos? -¿A qué conclusión llega el autor?	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón y lectura asignada para esta clase.	BIBLIOGRAFÍA: Bobbio N., <i>Sobre las posibles Relaciones entre la filosofía Política y la Ciencia Política</i> .
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Se les pidió a los compañeros que hicieran algún esquema o cuadro que ejemplificara la distinción y relación entre la filosofía política, la ciencia política y la práctica política a partir del análisis de la lectura.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	Acordamos con los compañeros hacer nuestra primera práctica de campo. Tres preguntas en relación con la política.	



Observaciones: Estos apuntes sólo muestran el modo como fuimos explicando y construyendo el análisis de la lectura del texto de Norberto Bobbio a fin de conocer y comprender la distinción entre la Filosofía la ciencia y la práctica política que era una de los objetivos de la unidad temática.



Observaciones: Después de hacer la revisión y el análisis del texto, hicimos un cuadro comparativo que nos ayudo a ver sintéticamente las diferencias y relaciones que existen entre la filosofía, la ciencia y la práctica política para ver como aparecen en nuestra vida cotidiana.



Observaciones: Después de hacer la revisión y el análisis del texto, hicimos un cuadro comparativo que nos ayudo a ver sintéticamente las diferencias y relaciones que existen entre la filosofía, la ciencia y la práctica política para ver como aparecen en nuestra vida cotidiana.

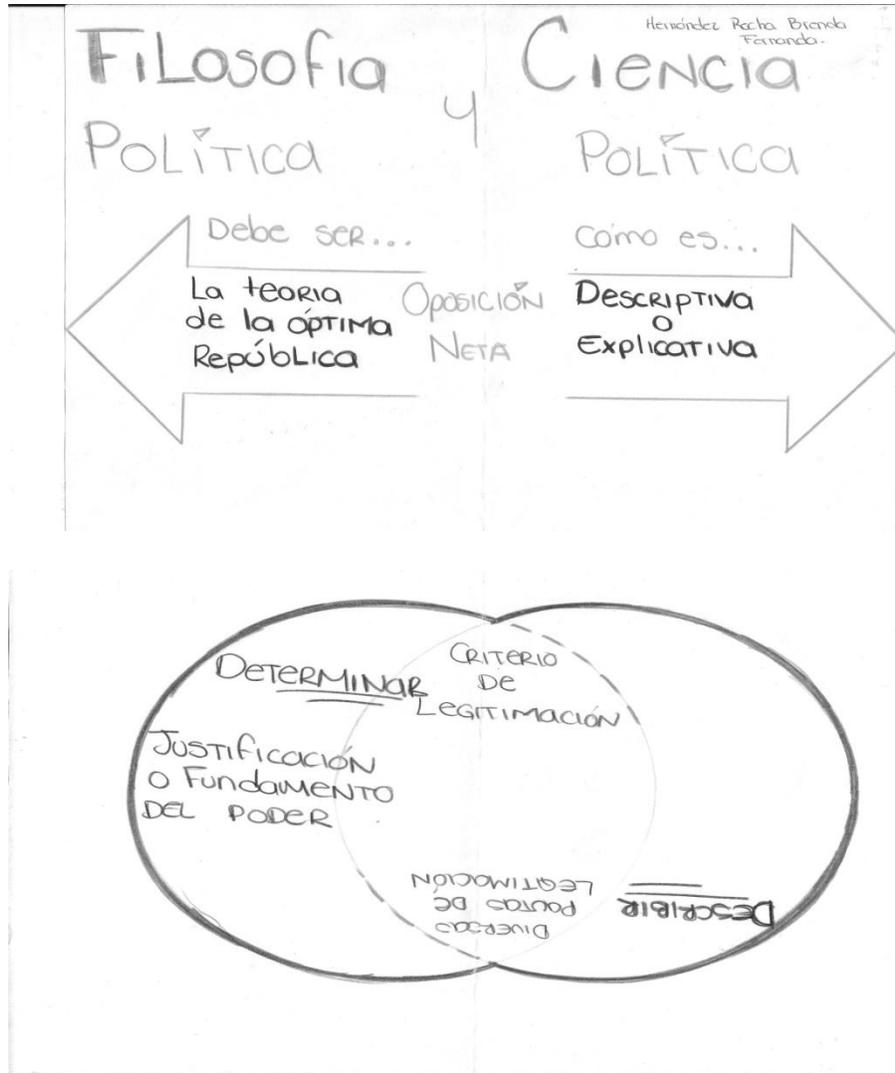


**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**

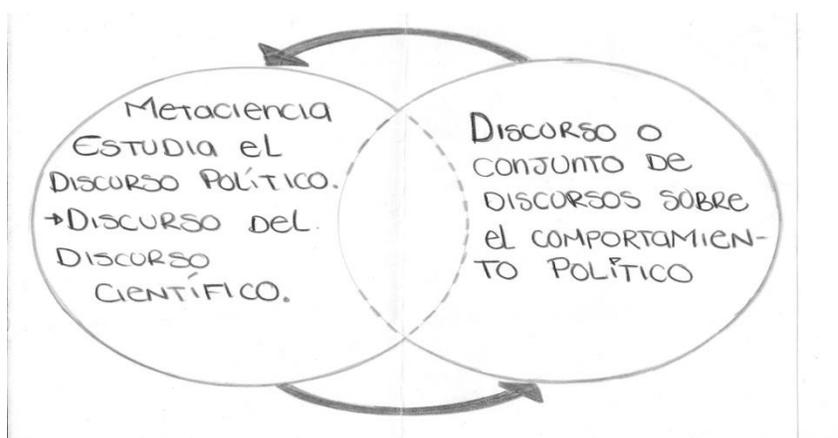
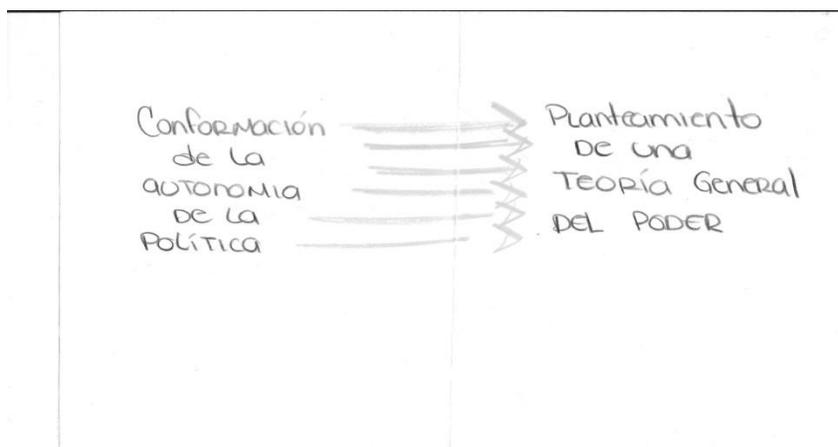


COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA: FILOSOFÍA** **UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE**
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN: 4** **HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.**
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**
PLAN CLASE

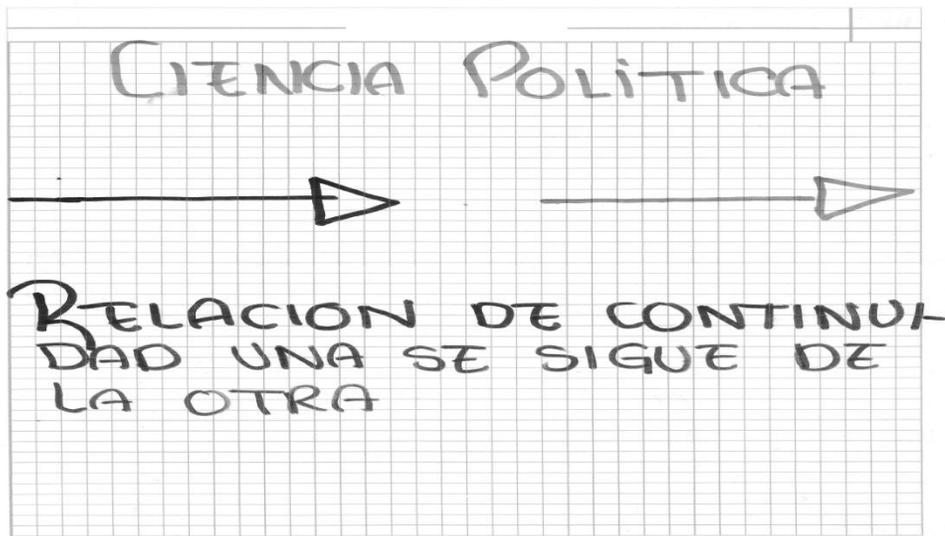
OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Enunciaremos conceptos y categorías fundamentales de la Filosofía Política para vincularlos con la ciencia política y la práctica política de nuestro propio contexto, en el entorno social y nuestra vida práctica	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Conceptos y categorías de la Filosofía Política	CONOCIMIENTO PREVIO: Distinción y análisis entre la filosofía política, la ciencia política y la práctica política.
INTENCIÓN APERTURA	Nos ubicaremos en tiempo y espacio en torno al tema para hacer evidente la importancia y la necesidad de la filosofía política. <i>¿Para qué es necesaria la filosofía política hoy?</i> Explicaremos que aunque la filosofía como teoría y práctica política ha estado presente a lo largo de la historia, la concepción de la misma se transforma junto con la transformación de las relaciones que se establecen socialmente. Compartiremos experiencias en torno al sentido de la filosofía política preguntaremos a los compañeros que conceptos consideran fundamentales para comprender la filosofía política.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Haremos una breve reflexión de lo que es y lo que se entiende en nuestro contexto por política, para lo cual utilizaremos la investigación de campo. Ubicaremos ciertos conceptos comunes en las respuestas para después establecer la relación entre el sentido de la política y la filosofía política como fundamentación teórica de la misma.	
INTENCIÓN CIERRE	Para cotejar nuestra percepción, análisis y construcción del concepto de filosofía política utilizaremos algunas definiciones de filósofos que han ahondado en la cuestión. Se pedirá a los alumnos una breve reflexión sobre el sentido de la filosofía política en nuestro contexto.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Con antelación se les pedirá a los compañeros que hagan una investigación de campo con familiares y amigos en torno a la percepción que se tiene de la política. Cada uno de ellos podrá formular sus propias preguntas (3 preguntas como máximo), la intención es que podamos inferir el sentido y el papel de la filosofía política a partir de las respuestas concretas de los actores políticos y de la explicación teórica dada en clase. Seleccionaremos conceptos y categorías políticas que constituyen el marco categorial de la Filosofía política.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón, bitácora de campo y lecturas.	BIBLIOGRAFÍA: Diario de Campo. Bobbio N., <i>Sobre las posibles Relaciones entre la filosofía Política y la Ciencia Política</i> . Aristóteles, <i>Política</i> , Colección Austral, 1980. Arendt, H. <i>¿Qué es la política?</i> , Paidós,
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Parece que ha quedado clara la distinción entre los tres momentos de la política. Los compañeros hicieron aportaciones muy pertinentes en torno al tema. Hay compañeros que no participan pero se les ve muy interesados en los temas que se están planteando. La organización de la información en el pizarrón va mejorando. Los compañeros identificaron algunos principios fundamentales de la política. Fue muy pertinente que los compañeros fueran enunciando las características que van a dar forma al corpus del marco categorial que vamos a formar a lo largo del curso. Puesta en común. Concordamos que la distinción entre la F.P, la C.P y la P.P es una distinción no de niveles, sino de momentos de la política pues estos se dan en todo momento de la vida, la cual implica también la nuestra. Se comprendió que la filosofía política trata los fundamentos de la práctica y la ciencia política por eso es indispensable pues de otra manera sólo describiríamos lo que acontece en relación a la política y no entenderíamos por que acontece eso y no otra cosa.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La mayoría de los alumnos no cumplió con el trabajo de campo que se les pidió lo que hizo más difícil el análisis de la práctica. Quizá habría que explicar con mayor detalle cuál es la intención de estas prácticas en función de lo expuesto y analizado en clase para motivar a la realización del trabajo.	



Observaciones: A partir de aquí y hasta la planeación de la sesión 5, se muestran los cuadros que los compañeros hicieron a modo de cuadros conceptuales para explicar en clase el modo como habían comprendido la relación y diferencias entre la filosofía, ciencia y práctica política.

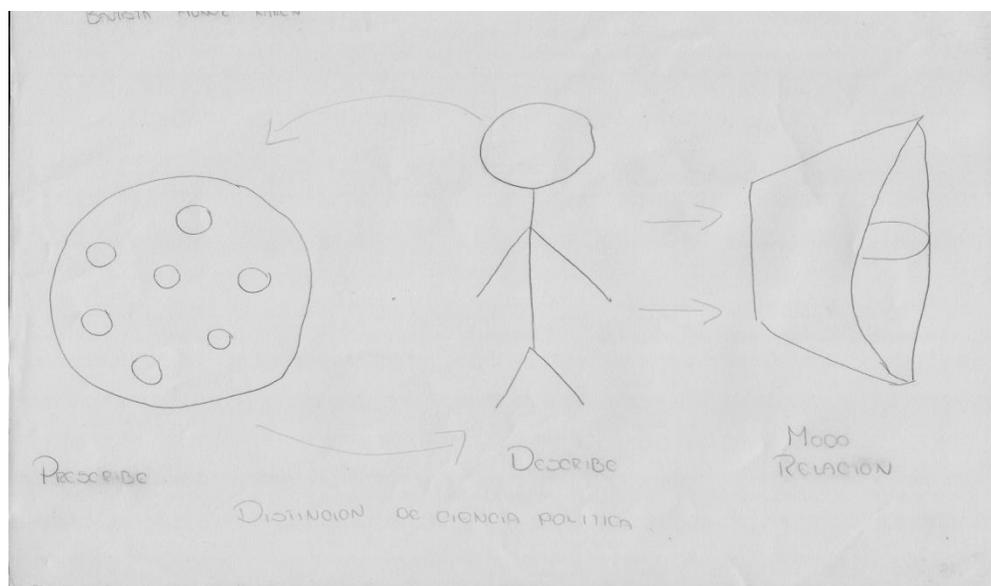
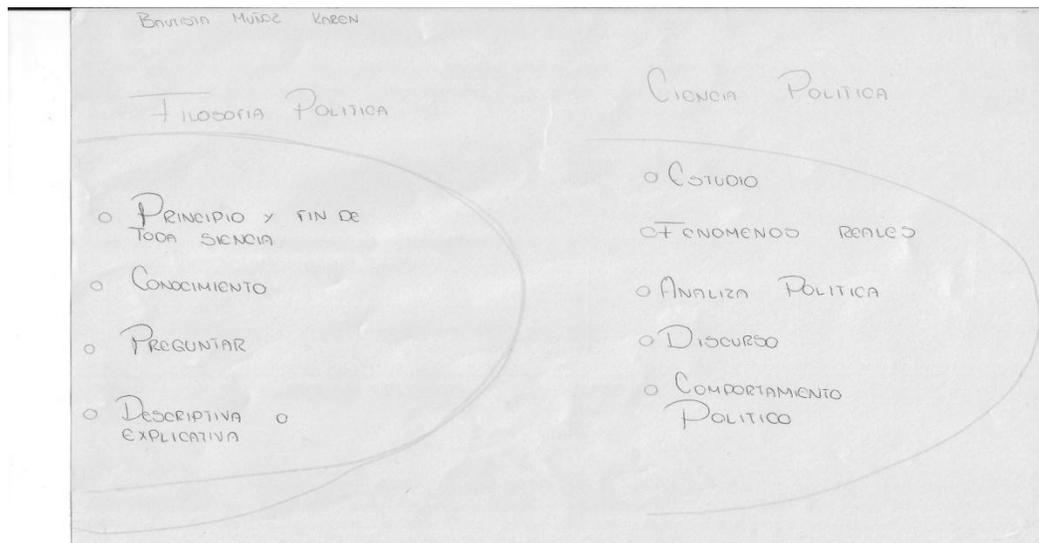


Observaciones: Generalmente los cuadros que se entregaron estuvieron muy apegados a la lectura lo que nos permite ver que es difícil establecer todavía una relación entre los conocimientos adquiridos y construidos en clase y la vida cotidiana.



Observaciones:

No de sesión: 4



Observaciones: Los siguientes cuadros conceptuales realmente fueron muy creativos, en la última imagen una de las compañeras nos explicaba que ella entendía que la práctica política era como un juego de fútbol en donde la ciencia política era hacia el papel del entrenador pues decía como debía llevarse el partido, mientras la ciencia política describía la manera como este era llevado a cabo.

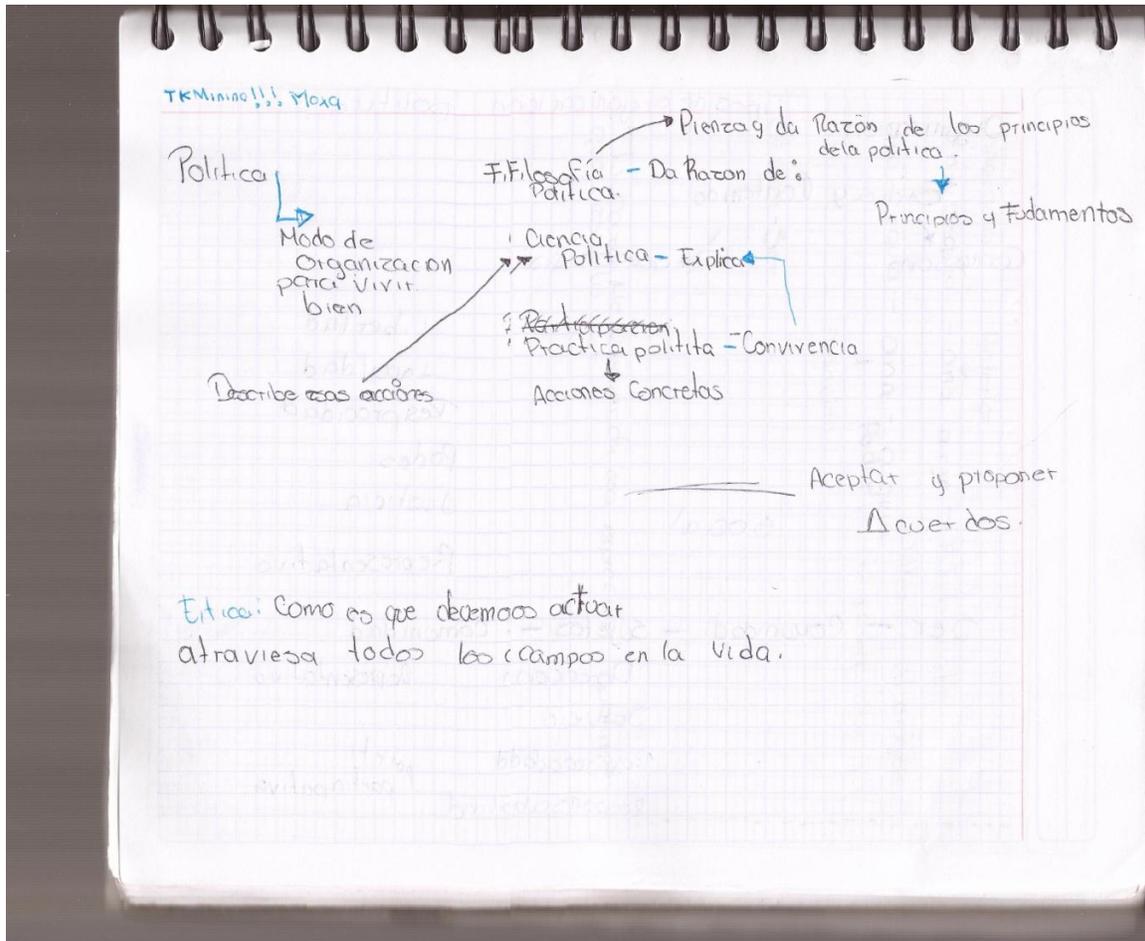


INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"



COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 5 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA
PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Reconoceremos algunos principios filosóficos de la política antes vistos en relación a la ética para hacer evidente su vinculación en la práctica política de la vida cotidiana. Introduciremos el tema de la ética en base a los ya visto en el curso de filosofía III	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Vínculos y oposiciones de la Filosofía Política con la Ética	CONOCIMIENTO PREVIO: Distinción y análisis de los tres momentos de la política. -Filosofía Política -Ciencia Política -Práctica política Análisis de los principios que constituyen la Filosofía Política.
INTENCIÓN APERTURA	Haremos explícita la intención de la clase. Daremos un tiempo para que se expongan los trabajos que acordamos la clase anterior para retroalimentar la comprensión e hilar con el nuevo tema. Comenzaremos por preguntar a los compañeros sobre el significado y sentido de la ética. Haremos tres preguntas en el siguiente orden: 1. ¿Qué acciones de nuestra vida cotidiana llevan implícitas los principios éticos? 2. ¿Como sabemos que una acción es una acción ética? 3. ¿Qué entienden por ética?	
INTENCIÓN DESARROLLO	Habiendo definido el concepto de ética y a partir de los conocimientos previos del curso de filosofía III, trataremos de establecer una relación entre ética y política entendiendo a esta última en la relación de los tres momentos antes analizados y comprendidos tratando de responder la siguiente pregunta con ellos ¿La ética está en la política?	
INTENCIÓN CIERRE	Dejaremos ver que los principios que constituyen la filosofía política se relacionan con la ética de dos maneras principalmente: 1. La ética se subsume en todas las acciones (campos) 2. La ética no tiene un campo práctico propio y la política sí.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Dialógica. La intención es que los alumnos reflexionen el sentido y la necesidad de comprender la ética como fundamento de los principios que constituyen la filosofía política y la práctica política. Las preguntas servirán como detonador para provocar la participación y el diálogo.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis y Pizarrón.	BIBLIOGRAFÍA: Aristóteles, <i>Ética Nicomaquea</i> , Versión en español y notas por Antonio Gómez Robledo, UNAM, México, 1954 Dussel, <i>Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión</i> , Trota, España, 2000 Magallón, <i>Reflexiones éticas y políticas de filosofía desde un horizonte propio</i> , CIALC, 2012 <i>Mapa Sobre la Relación Entre Política y Moral en</i> http://ocw.uc3m.es/filosofia-del-derecho/filosofia/politica España, 1997.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Fue un poco complicada la clase porque se iba a poner en práctica la evaluación que previamente se había acordado y ésta no se pudo llevar a cabo. Los compañeros no llevaron la bitácora. Los compañeros son inconstantes lo que hace más difícil la comprensión de los temas pues no podemos avanzar todos juntos y esto implica volver a hacer la reflexión que parecía estar superada. En principio no quedaba claro el sentido de la ética eso hizo que tardáramos más en llegar a la relación entre ésta y la política. Después nos dimos cuenta que era más fácil entender la relación si partíamos de la política y más concretamente de la práctica política. Puesta en Común. La ética podría ser el modo de ser y actuar con consciencia de saber porque eres lo que eres y haces lo que haces. La política es el modo como te relacionas con los demás. La relación entre estas dos se siempre se da porque uno es con los demás y lo que hace siempre afecta directa o indirectamente a los demás por eso debemos considerar ciertos principios éticos en nuestro modo de actuar y en las decisiones que tomamos.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	Algunos compañeros cumplieron con el trabajo de los esquemas y fue muy interesante su exposición. Los alumnos no llevaron su bitácora e incluso cuestionaron los criterios de evaluación que previamente habíamos acordado también. Este cuestionamiento fue retomado para problematizar en el tema. Acordamos con los compañeros comenzar a realizar una observación de nuestro entorno familiar en función de las relaciones que se dan en ellos y los principios que las anteceden. Se dejó una lectura para apoyar la clase siguiente	



Observaciones: Este ejemplo muestra como a partir de los diálogos en clase íbamos construyendo mapas que nos permitieron relacionar todos los conocimientos previos con los conocimientos que iban incorporándose a partir de las lecturas, explicaciones y comentarios de todos.



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"



COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 6 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA
PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Comprenderemos porque es necesario reconocer los principios que fundamentan la filosofía política para hacer evidente que la práctica política de la vida cotidiana sigue ciertos principios que es necesario reconocer para o bien cuestionarlos o bien reconocerlos como principios que deben seguir siendo practicados y compartidos.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Principios éticos que fundamentan la filosofía política.	CONOCIMIENTO PREVIO: Distinción entre norma o regla y principio ético en relación a la filosofía y práctica política.
INTENCIÓN APERTURA	Expondremos el objetivo de la clase y la necesidad de reconocer y analizar los principios de la política desde una interpretación filosófica	
INTENCIÓN DESARROLLO	Identificaremos los principios que constituyen los modos de relación intersubjetiva en función del trabajo de campo que se les pidió con antelación. Esto se hará con la intención de reconocer los principios éticos de la política en el campo familiar para reconocer primero estos principios en una relación próxima e identificar como estos son proyectados en otros campos.	
INTENCIÓN CIERRE	Identificaremos los principios que constituyen los modos de relación intersubjetiva en función del trabajo de campo que se les pidió con antelación. Esto se hará con la intención de reconocer los principios éticos de la política en el campo familiar para reconocer primero estos principios en una relación próxima e identificar como estos son proyectados en otros campos.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Con antelación se les pidió a los compañeros que hicieran un análisis de su entorno en el campo familiar para que ubicaran los principios que rigen ese campo. La intención es que reconozcan que las reglas o normas de la casa se derivan de ciertos principios que pueden ser aplicables en muchos otros ámbitos.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón, bitácoras del trabajo de campo y de la clase y lectura asignada.	BIBLIOGRAFÍA: Bibliografía anterior Lenkersdorf C., <i>Filosofar en clave tojolabal</i> , Editorial Porrúa, México 2005. Capítulo 8: Pasos del filosofar en clave tojolabal. Apartados: La ética en la política y ¿La universalidad de la ética?
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	La clase se presto para mucho diálogo. Comenzamos repasando, en esquema, todo lo visto anteriormente para hacer visibles los principios sobre los que se fundan los criterios éticos de la filosofía política. Lo que quedó más claro en la parte intermedia de la clase pues explicamos esta relación en función del trabajo de campo que hicimos. Después, reiteramos la necesidad de reconocer los principios en la política apoyados en la reflexión antes hecha. Puesta en común. Compartimos algunos puntos de vista en torno al reconocimiento de la comunidad como principio ético de la política tojolabal y reconocimos que la filosofía tojolabal no sigue los mismos principios que la FP de nuestro contexto inmediato pues en las relaciones que se tejen en nuestro contexto abunda el individualismo y no la comunidad. Las relaciones son más como acuerdos dijeron. También notamos que en la calle somos un reflejo de lo que somos en casa.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	El hecho de pensar los principios éticos del campo político-familiar nos permitió reflexionar nuestro entorno inmediato. Para muchos compañeros cuestionarse los principios sobre los que se fundan todas las normas y relaciones de la casa les permitió reconsiderar su modo de ser. Parece que se va entendiendo el sentido de la práctica de campo.	



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"

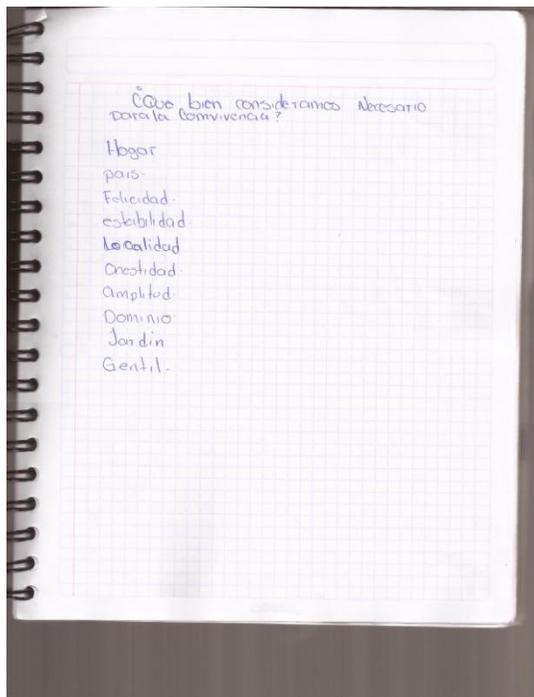
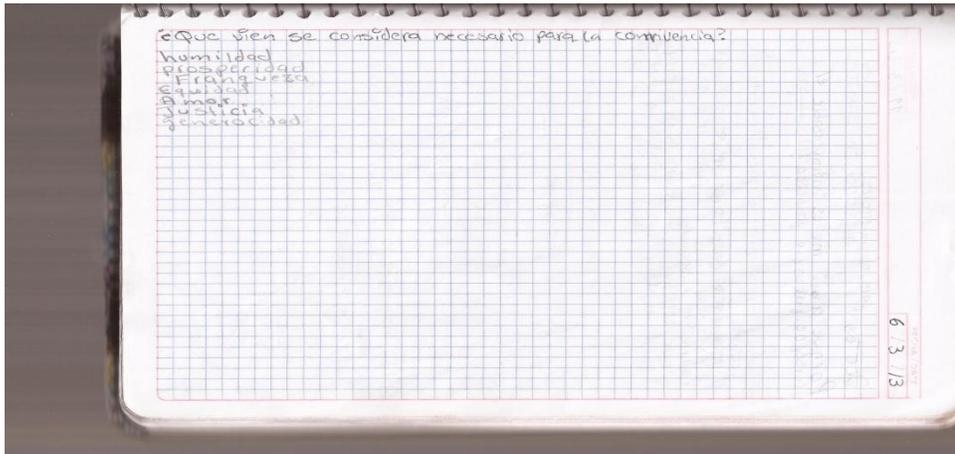


COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 7 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Distinguiremos algunos de los principios éticos que fundamentan la filosofía política en dos contextos distintos para comprender la particularidad de los contextos y en esa distinción identificar ciertos principios que son universalmente válidos para todos.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Vínculo y oposiciones de la filosofía política y la ética. Principios de la filosofía política. La ética en la política griega y tojolabal.	CONOCIMIENTO PREVIO: Reconocimos los principios que rigen nuestro ámbito familiar y comprendimos que esos principios se proyectan desde y hacia el ámbito público. Reconocimos nuestro modo de vivir la política en relación a la vivencia tojolabal.
INTENCIÓN <u>APERTURA</u>	Retomaremos algunos puntos que se tocaron la clase anterior para recordar las características y principios éticos de la política tojolabal y hacer una diferenciación con ética en la política en Aristóteles. ¿Por qué los principios de la ética son fundamento de la filosofía política? ¿Cuál es el principio ético de la filosofía política tojolabal? ¿Por qué tiene pretensión de universalidad?	
INTENCIÓN <u>DESARROLLO</u>	Haremos una lectura conjunta (lectura en atril) e iremos considerando algunos puntos de la misma, del libro I caps., 4,5 y 6 a partir de los siguientes cuestionamientos. ¿Hacia dónde apunta todo conocimiento y toda acción humana según Aristóteles? ¿Cuál es el bien de la ciencia política? ¿Qué distinción hay entre los bienes particulares y el bien supremo? Como estrategia didáctica utilizaremos el formato del juego ¡Basta! para atender a la distinción entre los bienes relativos y el bien supremo y hacer evidente como es que la tendencia al bien es común al grupo porque es un bien válido para todos.	
INTENCIÓN <u>CIERRE</u>	Analizaremos el sentido del bien supremo en función de bien común ¿Cómo es que se considera el bien supremo en función de la política? ¿El bien supremo es un bien común a todos?, ¿en qué sentido?	
<u>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</u>	Utilizaremos el formato del juego ¡Basta! para ver hacer visibles las coincidencias en cuanto a la manera de considerar el bien. Atenderemos a una sola categoría ¿Qué bien se considera necesario para la convivencia? La intención es que pensemos en un bien con cada una de las letras que se enuncien. A,b,c,d,e,f,g,h,i,j,....	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón y lectura asignada para esta clase.	BIBLIOGRAFÍA: Aristóteles, <i>Ética Nicomaquea</i> , Versión en español y notas por Antonio Gómez Robledo, UNAM, México, 1954. Lenkersdorf C., <i>Filosofar en clave tojolabal</i> , Editorial Porrúa, México 2005.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Ha sido un poco complicado explicar y entender los fundamentos y los principios que constituyen la filosofía política. Los compañeros de repente se notan un tanto perdidos y confundidos, aunque por otro lado, en sus comentarios y respuestas ya están utilizando categorías y conceptos filosóficos. Es evidente que para unos es más fácil la comprensión de la lectura que para otros. Puesta en Común. Llegamos al acuerdo que por condición humana tendemos hacia el bien, la convivencia y las buenas relaciones pero no sabemos porque no siempre seguimos esa condición. Se reconoce el sentido del bien común como principio válido para todos aunque todavía no queda claro que implica.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	El ejercicio de pronto causó incertidumbre quizá porque la pregunta no fue explicada con mayor detalle. De pronto en algunas letras que se complicaron, los compañeros o no escribieron nada porque no sabían que poner o escribían lo primero que se les ocurría. Por ejemplo, parque. Al cuestionarles por qué consideraban que parque era un bien. Ellos decían porque es un lugar que sirve para la convivencia. Se les explicó entonces que el parque no era un bien en sí sino que respondía a un bien. La intención era hacer notar que con cualquiera de las letras todos o la mayoría pensábamos en características (bienes) que por consenso y sin intención de llegar a acuerdos eran positivos. La discusión se hizo presente cuando les cuestioné el no haber puesto asesinato en la letra A en la que la que se puso Amor y Amistad, esto fue un tema que se prestó al diálogo	

No de sesión: 7



Observaciones: Estos ejemplos son una muestra del modo como llevamos a cabo la estrategia, cada uno íbamos escribiendo un bien que era considerado por nosotros un bien necesario para la convivencia. Al final del ejercicio anotamos en el pizarrón las respuestas de todos para ver las coincidencias y diferencias, y a partir de allí, hicimos evidente la necesidad de considerar la ética en relación a la filosofía política pues ésta última trata de los principios que hacen posible la convivencia y las relaciones interpersonales.



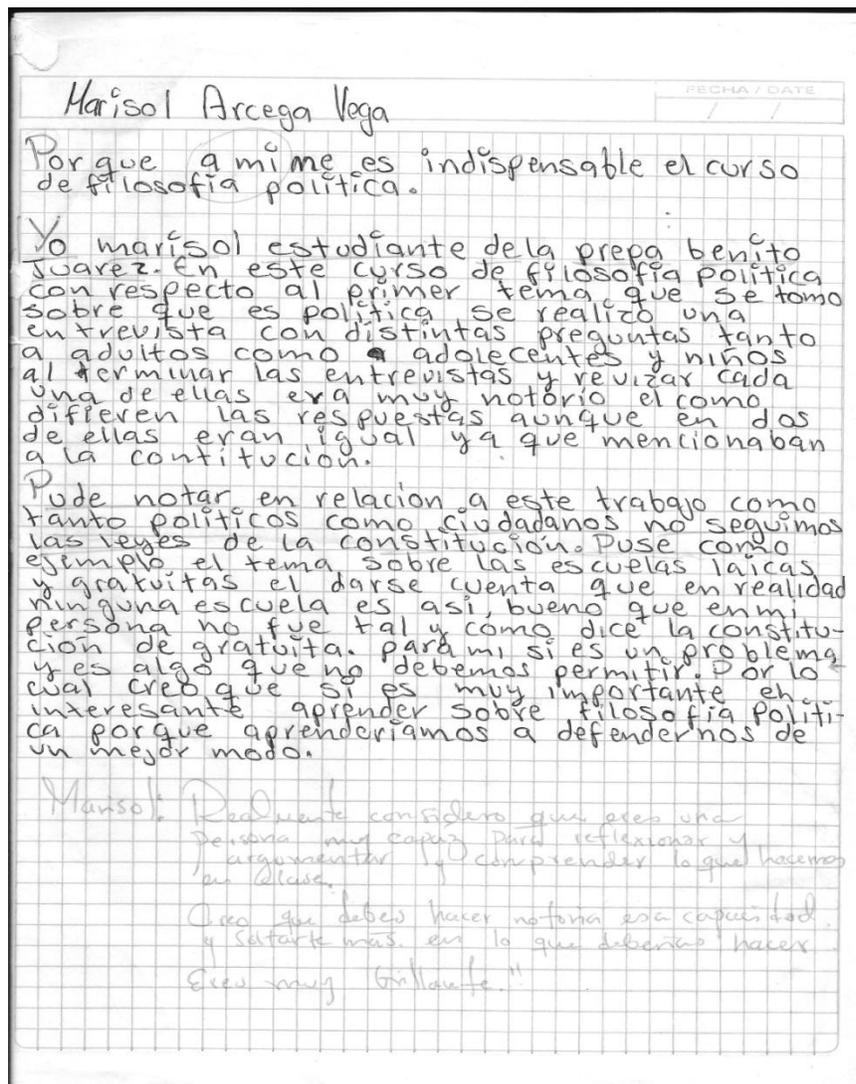
INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"



COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 8 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Identificaremos en dos lecturas de contenido político que constituyen nuestra tradición los principios éticos que están implícitos en esa política explícita. Esto servirá para ir desarrollando el análisis filosófico de la política en distintos ámbitos	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Reconocimiento de los principios de la filosofía política	CONOCIMIENTO PREVIO: Vimos que los principios de la política devienen de principios éticos pero que no necesariamente son principios éticos. Diferenciamos y encontramos relación entre la filosofía política griega y la tojolabal
INTENCIÓN APERTURA	Explicaremos la intención de la clase y el procedimiento que habremos de seguir. Llevaremos a cabo la estrategia didáctica.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Como los dos grupos harán lecturas distintas. Cada uno de los grupos tendrá que comentar la lectura que hizo: Se propondrán estos ejes. -¿Cuál fue su experiencia con el texto, les gusto, le entendieron fue complicada la lectura, habían leído algo de eso? -Para compartir la lectura, se debe exponer a grosso modo, el texto en cuestión. -¿Qué principios ubican en cada uno de los textos?	
INTENCIÓN CIERRE	Dialogaremos en torno a los principios que reconocimos en cada una de las lecturas e identificaremos el vínculo o relación que hay entre la ética y la política en cada una de las lecturas. Nos apoyaremos en la lectura <i>Mapa Sobre la Relación Entre Política y Moral</i> que dejamos con anterioridad para reforzar el aprendizaje:	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	<u>Lectura en grupo.</u> Todo el grupo nos dividiremos en dos partes. Una de las partes seguirá la instrucción de hacer la lectura y el análisis de los <i>Huehuehlahtolli</i> , en la siguiente exhortación: <i>He aquí cómo conversan los gobernantes acerca del gobierno, para que no en sus manos se arruine el agua, el monte (la ciudad), para que bien la lleven a cuestras, la tengan a sus cargo; para que bien conduzcan al ala, la cola (el pueblo).</i> La otra parte del grupo seguirá la misma instrucción pero con la lectura de <i>El príncipe</i> , el apartado: <i>De qué forma tiene que mantener su palabra un príncipe.</i> Propondremos un tiempo de 20 a 30 min. para la lectura.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón y lectura asignada para esta clase y cuadros que les dejamos con anterioridad.	BIBLIOGRAFÍA: <i>Mapa Sobre la Relación Entre Política y Moral</i> en http://ocw.uc3m.es/filosofia-del-derecho/filosofia/politica <i>Huehuehlahtolli. Testimonios de la antigua palabra</i> , Edición del FCE, México, 2011, págs. 27-429. Maquiavelo N., <i>El Príncipe</i> , Ed. Planeta, España, 1995, págs. 119-122
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	¡Muy buena clase! Los dos grupos estaban muy dispuestos a participar en las lecturas. Como el profesor titular está compartiendo la clase conmigo, él pudo llevar a cabo la lectura con un grupo y yo pude hacerlo con otro grupo. Los alumnos se mostraron muy participativos y el análisis que se hizo fue muy constructivo para pensar el problema que habíamos planteado de si hay una ética en toda política. Se pudieron englobar todos los conocimientos construidos con anterioridad Puesta en Común. El análisis de los textos, el diálogo y la lectura nos permitieron llegar al acuerdo de que en algunos casos la ética está muy vinculada a la política y en otros casos no. Hicimos notar que no se trata de juzgar una política buena y otra mala sino que había que entender los principios a los que responde cada una para comprender la práctica política de esos contextos.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La estrategia que seguimos nos ayudo porque, por un lado nos permitió ver qué tipo de lectura, interpretación y reflexión se hace con los textos y cómo se pueden incorporar los conocimientos anteriores en ese análisis y por otro, el diálogo primero con el grupo inmediato hizo que muchos compañeros alumnos que no participan a menudo pudieran encontrar la confianza para expresarse frente al grupo completo. Por otro lado, la intención de las lecturas fue totalmente intencional poniendo de manifiesto dos éticas distintas pero no ajenas a nuestro modo de ser latinoamericanos. Ensayo 1. Pediremos a los compañeros que respondan a modo de ensayo la siguiente pregunta: Por qué considero que a mí me es indispensable la materia de filosofía política. Dijimos que era necesario que en "a mí" se tome una postura, es decir que se cambie "a mí" por <i>vecina de la colonia tal, alumna de la prepa Benito Juárez, hermana de fulanita, etc.</i> La intención es que comiencen a reconocerse como actores políticos.	



Observaciones: Este ejercicio fue pensado como parte de una primera evaluación que tenía como propósito reflejar el grado de comprensión que se había logrado en las clases, pero además, la relación que se había podido establecer de estos conocimientos con la práctica de la vida cotidiana desde una postura específica o de un ámbito de nuestras propias vidas. De esta manera consideramos, se haría significativa la enseñanza-aprendizaje de estos conocimientos pues se relacionaban directamente con nuestras acciones y modos de vida.

FILOSOFÍA 20/Marzo/2013
POLÍTICA

La filosofía política es el estudio acerca de cómo debería ser la relación entre los individuos y la sociedad. Esto incluye el estudio de los gobiernos, las leyes, los derechos, el poder y los demás institucionales y prácticas políticas. *y nosotros o nuestras relaciones*

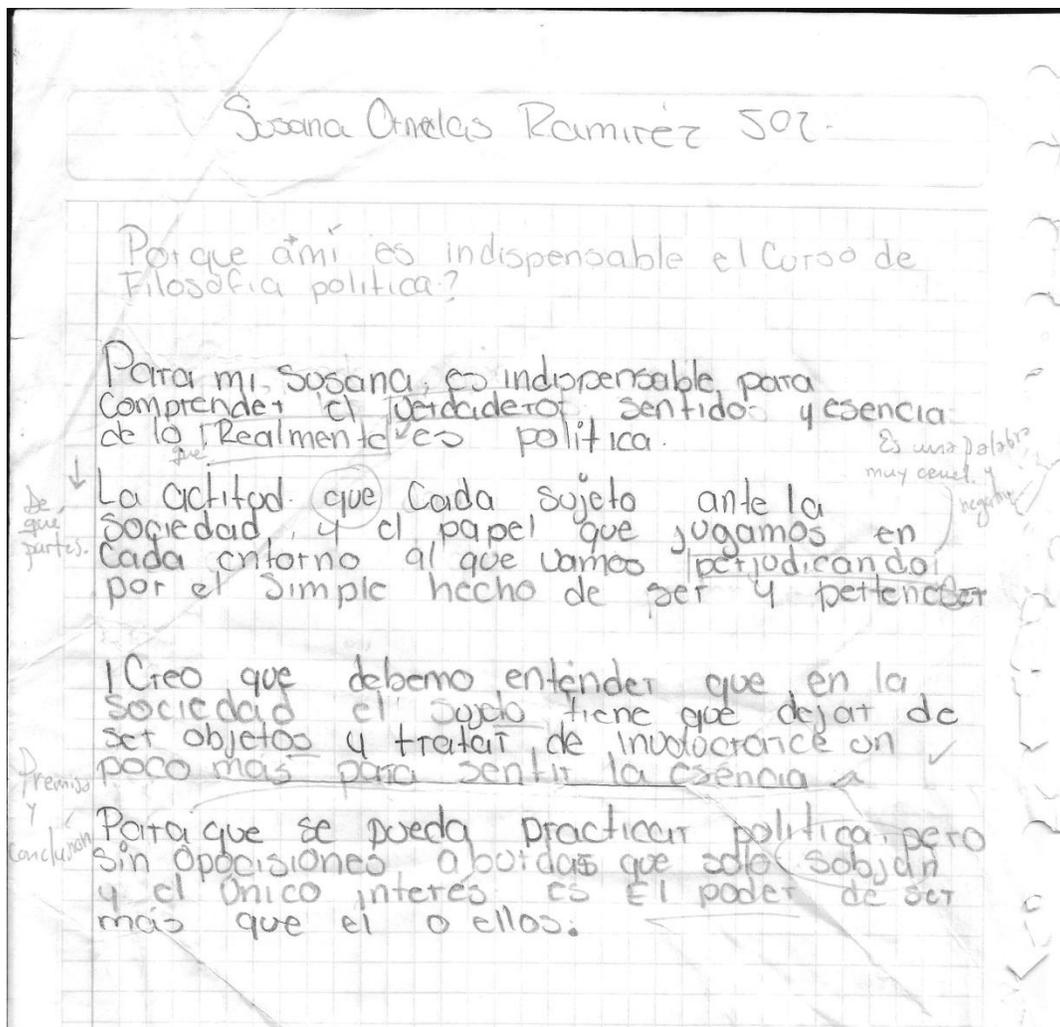
La filosofía política, se diferencia de la ciencia política, por su carácter generalmente normativo. Mientras la ciencia política, dedica más trabajo a investigar cómo fueron, son y serán los fenómenos políticos; la filosofía política, se encarga de teorizar sobre cómo deberían ser dichos fenómenos.

¿Por qué a mí como ciudadana me es indispensable la Filosofía Política?

La filosofía política me es indispensable para conocer, discutir la mejor forma de gobierno y que sean justos. Con ello pensamos cuál en verdad es nuestra realidad para construir una mejor vida en los hechos cotidianos. Siento que la filosofía política me informa de las posibilidades que tengo como ciudadana, no hace ver, buscar los fundamentos antes de cualquier cosa.

*Brenda, Muy buena argumentación, !!
 Te felicito.
 has comprendido el sentido que tiene la filosofía política en nuestra vida cotidiana*
 Hernández Rocha Brenda Fernanda

Observaciones: Este ejercicio fue pensado como parte de una primera evaluación que tenía como propósito reflejar el grado de comprensión que se había logrado en las clases, pero además, la relación que se había podido establecer de estos conocimientos con la práctica de la vida cotidiana desde una postura específica o de un ámbito de nuestras propias vidas. De esta manera consideramos, se haría significativa la enseñanza-aprendizaje de estos conocimientos pues se relacionaban directamente con nuestras acciones y modos de vida.



Observaciones: Este ejercicio fue pensado como parte de una primera evaluación que tenía como propósito reflejar el grado de comprensión que se había logrado en las clases, pero además, la relación que se había podido establecer de estos conocimientos con la práctica de la vida cotidiana desde una postura específica o de un ámbito de nuestras propias vidas. De esta manera consideramos, se haría significativa la enseñanza-aprendizaje de estos conocimientos pues se relacionaban directamente con nuestras acciones y modos de vida.

¿Porque a mi Adriana una estudiante del IEMS me es indispensable el curso de filosofía Política?

El curso de Filosofía Política es algo nuevo para mi ya que me ha costado un poco de trabajo ^{dirigido} tratar de entender y comprender, no por que Alfonso o Galby no expliquen bien, si no por que creí que este tema es muy complicado ^{Por que lo crees} ~~avances de entender~~.

De hecho es la primera vez que tomo clase con Alfonso.

Creo que la filosofía Política si influye mucho en mi vida cotidiana es más desde que vine al mundo. ✓

Pero al hablar de eso me puedo referir a ser participante en un país, una ciudad, una colonia donde día tras día opino, experimento y desarrollo. ↴

Porque la filosofía no es solo la filosofía si no lo que nos permite conocer el significado de lo objetivo y subjetivo, ^{de la misma manera} al igual la Política no es sólo política antes pensaba que era una tontería, pero ^{que} al ^{dejarlo} transcurso de la clase, ya estoy empezando a darme cuenta de ^{de que se trata} todo, la política es el hecho de que yo soy participativa de ella tan solo de vivir en una sociedad, que opino de esto o aquello, ya también lo hago.

A todo esto si creo que este curso me sacará de varias dudas y lo mejor de todo conoceré más a fondo.

También es interesante ver cómo funciona en mi entorno como individuo.

Observaciones: Este ejercicio fue pensado como parte de una primera evaluación que tenía como propósito reflejar el grado de comprensión que se había logrado en las clases, pero además, la relación que se había podido establecer de estos conocimientos con la práctica de la vida cotidiana desde una postura específica o de un ámbito de nuestras propias vidas. De esta manera consideramos, se haría significativa la enseñanza-aprendizaje de estos conocimientos pues se relacionaban directamente con nuestras acciones y modos de vida.

No de sesión: 8	Trabajo presentado por la profesora Gabriela Jurado Rivera
-----------------	--

Ensayo 1

Marzo de 2013

¿Por qué a mí, profesora de la materia de filosofía política en la preparatoria 2 “Benito Juárez” de San Lorenzo Tezonco, me es indispensable la materia?

En primera instancia quisiera hacer una puntualización de dos sentidos que me gustaría contemplar para dar respuesta al cuestionamiento que presento en este ensayo. Por un lado, y desde la postura que voy a tomar, veo la necesidad de exponer las razones por las que considero imprescindible la materia de filosofía política desde su utilidad, en tanto asignatura propia de un sistema de enseñanza media superior de esta escuela específica; pero por otro lado, considero también su necesidad como disciplina filosófica en el campo propio de la política.

Es decir, sería una imprudencia de mi parte no contemplar en principio las condiciones por las que creo me es útil la materia en estos momentos, sobre todo si considero los propósitos que me han hecho formar parte de la clase pues sabemos que si estoy aquí es porque necesito de ustedes y de una clase para cuestionar o reafirmar el proyecto que vengo realizando.

En ese sentido veo la utilidad de la materia, todavía no propia de la filosofía política sino simplemente de la materia. Pero esa utilidad es rebasada por la necesidad y la convicción de estar aquí como *profesora de la materia de filosofía política* pues consciente de mi responsabilidad con la comunidad a la que pertenezco veo la docencia como la acción de responder al llamado de quienes necesitan ser acompañados en el proceso propio de la formación escolar. Sin embargo, me parece que uno no puede responder de la mejor manera sin contar por lo menos con los criterios necesarios para hacerlo.

Esta etapa pues es la preparación para responder a ese llamado, representa la toma de conciencia que necesito para realizar de la mejor manera el acto propio de educar, pero también de ser educada. La cuestión es que este proceso de formación, pedagógico si se quiere, requiere de la relación con los demás y en ese sentido se vuelve también un acto político.

Por otro lado, y siendo sincera, fue circunstancial que estuviera presentándoles temas de filosofía política pero el estar aquí me hace considerar la necesidad propia de la materia, sobre todo

porque me doy cuenta de que en principio se generaliza todo tipo de relaciones o se obvia que son propias del acto político pues ahora sabemos que todo acto que implique una relación con los demás es un acto político. Sin embargo, no ser consciente de ello implica la mayoría de la veces la no consideración de los principios y las consecuencias de nuestro modo de actuar, de pensar y de vivir, pues creyendo que nuestras acciones no trascienden dejamos de lado o no consideramos las consecuencias directas o indirectas de las mismas.

La necesidad de comprender los principios de la política en esta clase es para encaminarnos a la conciencia de que el actor político, es decir, todos nosotros, estamos siendo en relación con los demás y también con la comunidad que nos permite desarrollarnos y trascender una realidad que se nos presenta como dada.

Ahora comprendemos que el sentido de la política no es propio de un grupo, es propio de todo ser humano que vive porque hay un mundo que le da sentido y porque al mismo tiempo también es él en la relación con los demás, quien lo transforma y le hace ser mundo. La intención es reconocer el camino que nos guíara a esa comprensión porque sino jamás podremos reconocernos como parte de esa transformación y siempre estaremos supeditados a los principios y las decisiones ajenas.

Gabriela Jurado Rivera



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA: FILOSOFÍA** **UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE**
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN: 9** **HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.**
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Comprender el sentido de la reflexión crítica y fundamentada de la filosofía política que venimos trabajando en relación a nuestra práctica política y contexto	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	El sentido de la filosofía política en relación a nuestro actuar y contexto.	CONOCIMIENTO PREVIO: Reconocimos los principios de la filosofía política y de la práctica política en contextos diversos Comprendimos que no se puede juzgar valorativamente una práctica política como buena o mala a menos que no se reconozcan sus principios.
INTENCIÓN APERTURA	Esta será la primera evaluación que haremos del curso, de su sentido, contenidos, pertinencia y desarrollo. Explicaremos a los compañeros el sentido del ensayo en relación a lo que venimos trabajando y las consecuencias prácticas de nuestro actuar cotidiano.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Cada uno de nosotros, leeremos nuestro ensayo y haremos comentarios respecto de éste.	
INTENCIÓN CIERRE	Reconoceremos las coincidencias y las diferencias de nuestros argumentos y dialogaremos en relación a la pertinencia de la filosofía política en nuestra formación escolar.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	La clase anterior acordamos con los compañeros realizar un ensayo que diera cuenta de la pertinencia de la filosofía política en relación a nuestra formación escolar. La intención es que podamos reconocer el sentido de los conocimientos que hemos venido trabajando en torno a la filosofía política y como ésta se proyecta en el ámbito de nuestra vida cotidiana. Cada uno de los compañeros irá exponiendo sus puntos de vista para reconocernos y ver las coincidencias y las diferencias pero también para ver si ha habido una comprensión del trabajo realizado hasta ahora.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón y ensayos realizados	BIBLIOGRAFÍA: Toda la bibliografía anterior.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Algunos de los compañeros no cumplieron con el ensayo, la diferencia es que ahora explicamos que sin los trabajos no podíamos llevar a cabo la clase pues este significaba no sólo un material de apoyo como en otras ocasiones sino que esta vez, los ensayos eran fundamentales para el desarrollo de la misma. Decidimos dar un tiempo razonable para que escribieran el ensayo y dimos paso a la lectura. Después de mi lectura uno por uno fue haciendo su trabajo. Es necesario decir que me parece que los compañeros se sienten apenados de compartir sus trabajos. No les cuesta trabajo hacer cada uno sus cosas, pero compartirlo sí. Estuvieron muy atentos y fueron muy respetuosos con los trabajos anteriores Puesta en común. Reconocimos de manera común el sentido de la filosofía política en nuestra formación, pues pudimos ver que la política no está desvinculada de nuestra vida, acciones y decisiones y por eso es necesario reconocerla y comprenderla	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	Cuando preguntamos quién se animaba a comenzar la lectura de su trabajo nadie quería ser el primero así que tomé la determinación de empezar a leer el mío. Ellos se sorprendieron porque yo había hecho el trabajo pues me dijeron, "los maestros nunca hacen la tarea.". Más que ver esto como una estrategia de mi parte, compartir el trabajo es una actitud que interpeló a los muchachos pues de esta manera, pude hacer notar el sentido de construir juntos el curso y los conocimientos. Me empareje y mi trabajo fue susceptible a las críticas. Eso les dio a ellos la confianza de compartir su trabajo también.	



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"



COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 10 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Reflexionaremos en torno al concepto de organización para poder comprender posteriormente que implica la organización política y su distinción y relación con la organización social. Esto con el fin de identificar en clases posteriores los distintos modos de organización política.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	¿Qué es y qué implica el concepto de organización en relación a la política?	CONOCIMIENTO PREVIO: Se vio el video de 132 mas uno para reflexionar en torno a cómo se dio, en ese caso, el proceso de organización política y las impresiones que tienen los jóvenes en referencia a la participación política antes y después del movimiento.
INTENCIÓN <u>APERTURA</u>	Comenzamos la clase comentando las observaciones y las reflexiones de la clase anterior porque yo no pude asistir. Después de esto haremos una reflexión de lo que se entiende y lo que significa organización. Explicaremos que para poder analizar los tipos de organización política y social debemos comprender qué es la organización y su sentido en el ámbito de la política.	
INTENCIÓN <u>DESARROLLO</u>	Llevaremos a cabo la estrategia con la intención de hacer evidentes y reconocer las características que constituyen algunos tipos de organización primero en el ámbito de lo próximo.	
INTENCIÓN <u>CIERRE</u>	Cada equipo describirá las características de la organización o la estructura organizacional y explicará por qué la figura representa esa estructura. Esto para hacer notar que hay diferentes modos de organización que a nivel micro pueden proyectarse para desarrollarse a niveles macros ya sea como organizaciones políticas y/o sociales	
<u>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</u>	<u>Trabajo en equipos.</u> Dividiremos el grupo en tres equipos. La intención es que cada uno de los equipos piense y describa las características de la organización o las características de la estructura organizacional de distintos ámbitos de la vida cotidiana, pero que además, piense en una figura (ya sea geométrica o no) que represente esa estructura. Los modos de organización que se describirán tentativamente serán: 1 Organización familiar 2 Organización escolar y, 3 Organización de un partido político	
<u>HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS</u>	Gis y Pizarrón	BIBLIOGRAFÍA: Valero Matas Jesús A. <i>Instituciones y Organizaciones sociales</i> , Thomson, España, 2005, págs. 150 y ss. <i>Organizaciones políticas y sociales.</i> Beuchot, <i>Filosofía política</i> , Torres, México, 2006.
<u>OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE</u>	Muchos alumnos no llegaron y de pronto se veía poco interés, quizá se deba a que es la primera clase después de las vacaciones. De por sí, me parece que el modelo de la institución y la flexibilidad de la clase hacen que a los alumnos se les haga muy fácil evadir la responsabilidad de presentarse porque faltan mucho. El trabajo en equipo fue muy bueno aunque de principio quedaban algunas dudas de qué es lo que se tenía que hacer. Se repitieron las indicaciones y no causó mayor problema la actividad. Un miembro de cada equipo pasó a exponer el trabajo realizado e hicimos un cuadro comparativo en el pizarrón. Puesta en común. Quedamos de acuerdo en que cada ámbito descrito responde a estructuras de organización distintas y esas estructuras se representan de formas diversas, pero veremos en las clases posteriores si se relacionan a los modos de organización política y social que vivimos. Comprendimos que la organización es la estructura que refleja un cierto modo de relacionarse. Esta estructura varía de acuerdo al contexto.	
<u>OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA</u>	En un principio fue muy difícil el reconocimiento de las característica estructurales de cada uno de los ámbitos que se tenían que describir, no se comprendía cómo y por qué es que se tenía que llevar a cabo esa estrategia pero se clarifico la intención cuándo se hizo el cuadro comparativo y cada uno de los grupos pasó a exponer su trabajo, esto hizo evidente las diferencias estructurales en los distintos modos de organización. Se hicieron evidentes algunas contradicciones en relación a las características que se habían pensado y la figura que representaba esa estructura organizacional, dialogamos en torno a eso. Hubo reflexiones interesantes. Además se hizo evidente el trabajo conjunto y complementario.	

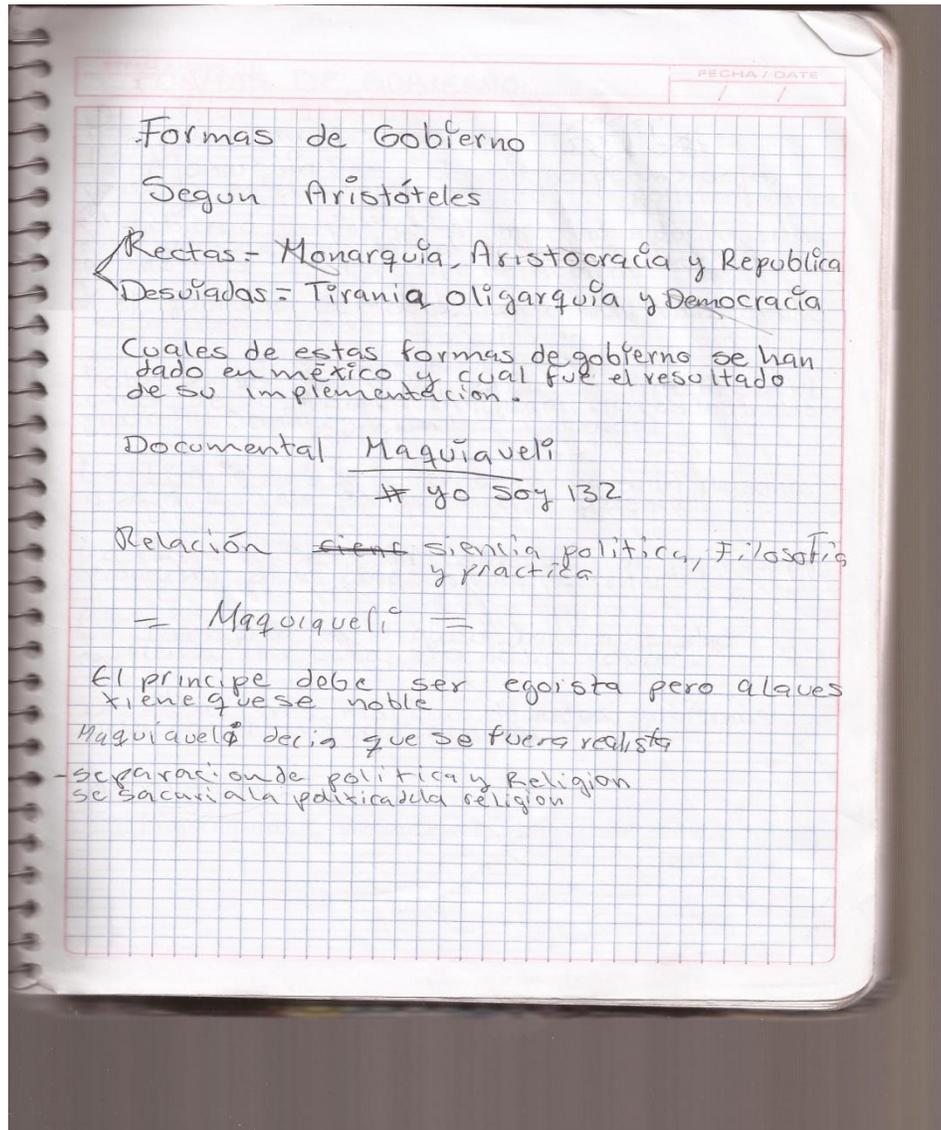


**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**

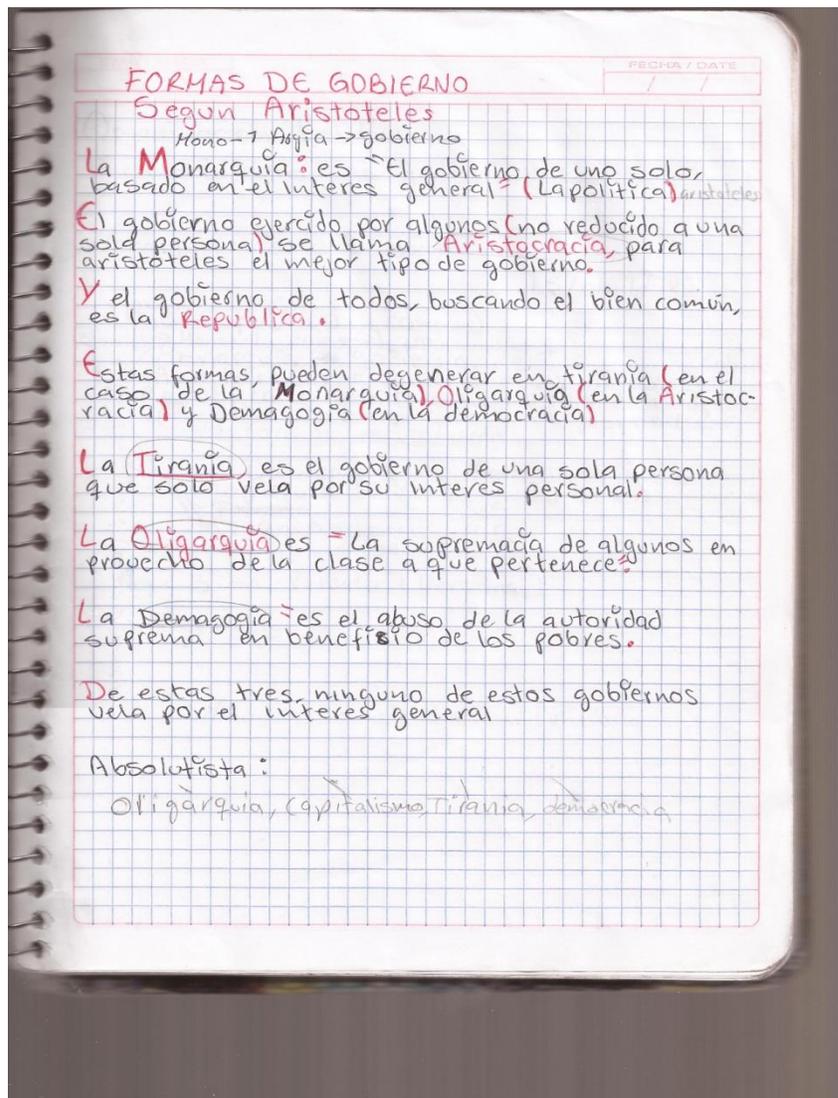


COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 11 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA
PLAN CLASE

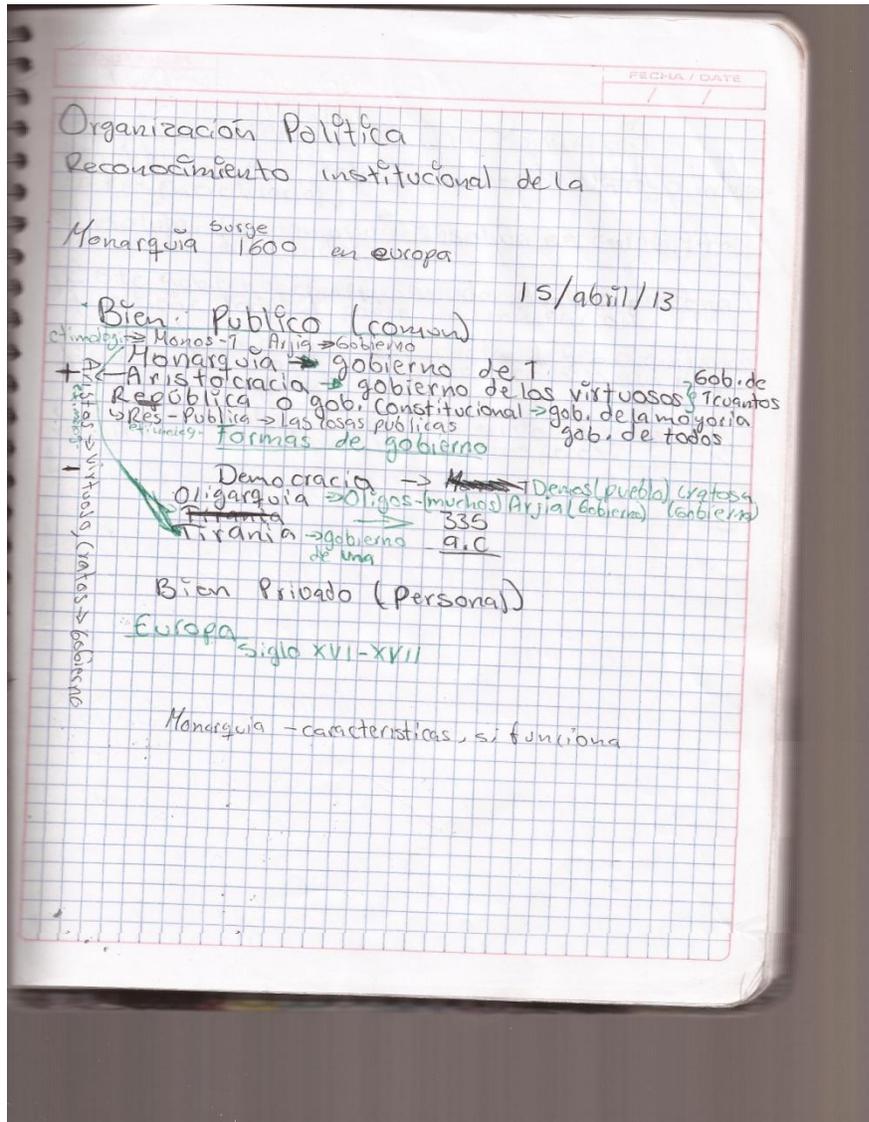
OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Enunciaremos y clasificaremos los modelos de organización política descritos por Aristóteles en la Política con el fin de comenzar a construir un mapa general de los modos de organización política y sus derivaciones. Esto con la intención de que podamos identificar, posteriormente estos modos en contextos específicos de nuestra historia.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Modos de organización política y primera clasificación. Constituciones rectas y constituciones desviadas.	CONOCIMIENTO PREVIO: Reflexionamos y dialogamos en torno al concepto de organización e identificamos algunos modos de organización en distintos ámbitos de nuestra vida cotidiana.
INTENCIÓN APERTURA	Repasaremos el concepto de organización en relación a la política y la implicación que tiene este concepto con el de formas o tipos de gobierno.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Lectura en conjuntos. Identificaremos y enunciaremos primero las formas de gobierno en relación a la organización política descrita por Aristóteles: Monarquía, Aristocracia y República de las constituciones rectas y Tiranía, Oligarquía y Democracia de las constituciones desviadas. La intención en un primer momento es darnos cuenta que muchas de ellas las reconocemos aunque no sepamos bien cuáles son sus características ni a qué principios responden.	
INTENCIÓN CIERRE	Trataremos de identificar estos modos de gobierno en nuestro contexto mexicano y reflexionaremos en torno a la idea de que estos modos respondan a las mismas características en contextos distintos al nuestro.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Pediremos a los alumnos que realicen una investigación en internet de las formas de gobierno que han estado presentes en la historia de nuestro país pero para que tengan una referencia más allá de los datos y las características de cada uno de estos modos les pediremos que busquen imágenes que contextualicen estas formas de organización política y social ya sea en México o en otra parte del mundo	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Gis, Pizarrón, imágenes encontradas en internet y lectura asignada para esta clase.	BIBLIOGRAFÍA: Aristóteles, <i>Política</i> , Colección Austral, 1980. Libro III, cap. V.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	La mayoría realizamos una búsqueda importante y por medio de las imágenes logramos captar si bien no completamente las características de las formas de gobierno sí, por lo menos, la estructura y organización de las mismas. Por ejemplo, hubo comentarios tales como "la monarquía es el gobierno de uno, el que decide por los demás y por eso está hasta arriba en el 'pastel' así nadie lo puede cuestionar", a lo que otra compañera respondió "sólo Dios". Después de la reflexión y hacia el final de la clase un compañero se acercó a mí y me hizo una observación que me hizo replantear la estructura de la clase siguiente. Me dijo: "y que pasa con los chinos que muchos años antes ya tenían formas de organización política y gobiernos bien definidos" Puesta en Común. Dijimos que la diferencia de los tipos de gobierno está marcada en primera instancia por su estructura, pero esta sólo responde a la forma y como dice Aristóteles; habría que pensar también, a que principios responde cada una de estas o qué principios responden todas como fin de la política.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	En un primer momento la búsqueda de las imágenes no sólo sirvió para que se viera o se reconociera el contexto de la práctica de los modos de gobierno pues la mayoría de los muchachos buscaron o indagaron cuáles eran sus características, por lo menos generales, por lo que cuándo llegaron a la clase ya estaban preparados para dar cuenta de esas características y, además estaban ubicados espacio-temporalmente en contextos específicos.	



Observaciones: Después de haber comenzado a construir el esquema que nos iba a servir de apoyo de aquí en adelante para conocer, analizar y comprender los modos de organización política y social a partir de las nociones y conocimientos previos hicimos una revisión de la clasificación de estos modos de organización a partir de la lectura de Aristóteles.



Observaciones: En estos tres ejemplos se muestra el modo en el que se fue siguiendo la lectura y comprensión de la misma a partir de la clasificación y distinción de los modos de organización política hecha por Aristóteles en la Política



Observaciones: Desde la distinción entre el Bien público y el Bien Privado hasta la clasificación de los seis primeros modos de organización política fuimos avanzando para conocer y reconocer sus derivaciones posteriores.



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**

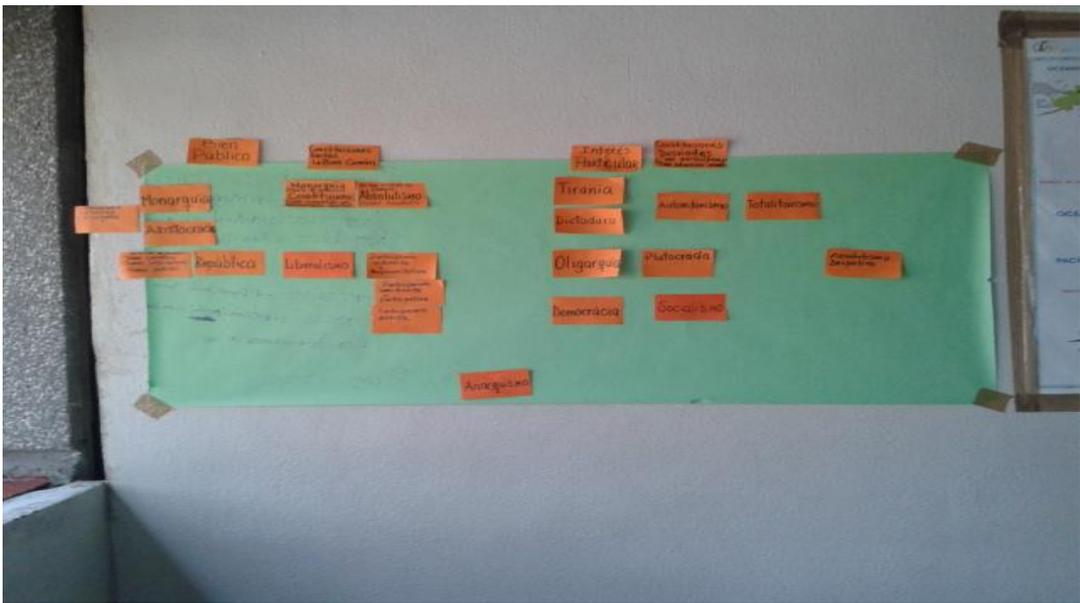
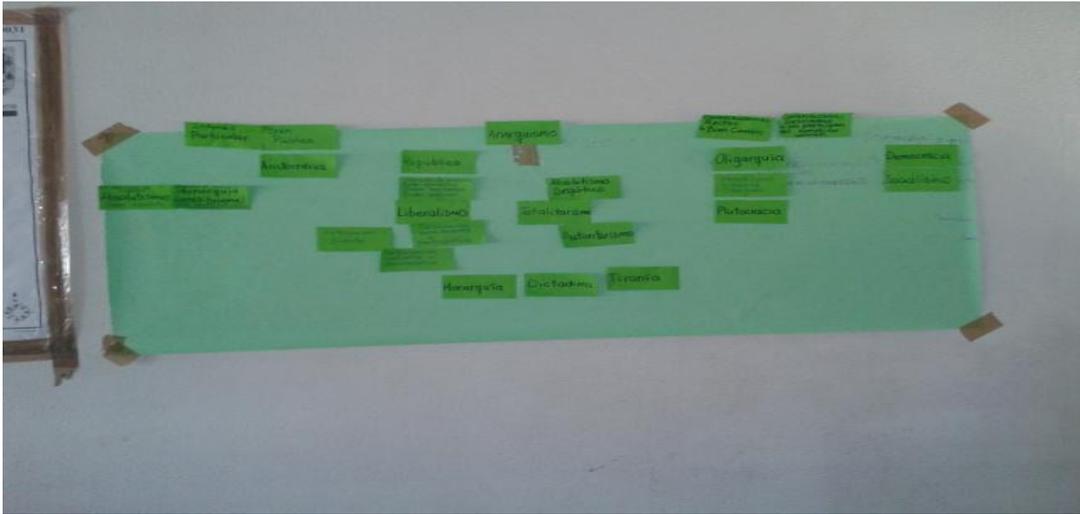


COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 13 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Distinguiremos los tipos de organización política para lograr una clasificación general de los modos de organización política y sus derivaciones, analizaremos las características formales de cada una para poder reconocer sus diferencias específicas.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Características generales de los modos de organización política y primera clasificación; constituciones rectas y desviadas.	CONOCIMIENTO PREVIO: Hicimos una crítica fuerte al helenocentrismo del pensamiento. Dimos cuenta del sentido de la filosofía y el filosofar en cualquier parte del mundo. Comenzamos a ver las características de los modos de organización política.
INTENCIÓN APERTURA	Comenzaremos explicando cuál es la intención de la clase que es, de nuevo, enlistar las características generales de los modos de organización política y social desde la clasificación propuesta por Aristóteles. Pero además, comenzaremos también a trabajar las características de sus derivaciones: plutocracia, liberalismo, totalitarismo, socialismo, etc.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Llevaremos a cabo la estrategia. No mencionando hasta ahora las características de cada uno de estos modos de organización. La intención es que traten de ordenar los modos según su consideración para que deduzcan a partir de los nombres y de sus conocimientos previos.	
INTENCIÓN CIERRE	Revisaremos tanto el modo como se hizo la organización de los cuadros como de las características de los modos de organización. A consideración se harán cambios al orden y, ahora sí, enunciaremos las características generales de cada modo y sus relaciones.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Llevaremos a la clase dos juegos de "letreros" con cada uno de los modos de organización política y social y pediremos a los compañeros que en dos grupos traten de ordenarlos de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas. La intención es, por un lado tener por lo menos dos modos distintos de organización y, por otro lado, constatar que se tienen conocimientos previos.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Hojas de papel bond y hojas de colores con los nombres de las formas de organización política y social y otras hojas con las características de cada una de estas aparte. Cinta canela.	BIBLIOGRAFÍA: Dussel, hacia una filosofía política crítica, Desclé, España, 2001. Dussel Política de la liberación II, Arquitectónica, Madrid, 2009 Dussel, <i>Política de la liberación. Historia mundial y crítica</i> , Ed. Trotta, Madrid, 2007. Valero Matas Jesús A. <i>Instituciones y Organizaciones sociales</i> , Ed. Thomson, España, 5005.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	La clase se pudo llevar muy bien. Cada uno de los grupos hizo, de manera distinta, la ordenación de los modos de organización política lo que nos permitió ver dos modos distintos de ordenación pero la misma clasificación, salvo algunas confusiones que se pudieron aclarar cuando hicimos la revisión grupal de los cuadros. En general hubo una buena recuperación de los conocimientos previos lo que quedó demostrado al no corregir demasiado el orden de la clasificación. En general se empiezan a reconocer las características formales de cada una de las formas de gobierno. Puesta en común. Vimos que tenemos cierto conocimiento en relación a las características generales de los modos de organización política no sólo por lo que hemos venido viendo sino que algunos de estos modos los reconocemos por representar momentos de nuestra historia. Comenzamos a enunciar características más particulares.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La estrategia estuvo bien trabajada, cada uno de los grupos logró ordenar, a consideración las formas de gobierno. Al final nos pudimos corregir algunos errores que se cometieron pero eso permitió reforzar conocimientos. Jugamos un poco cambiando las papeletas de lugar lo que nos permitió dar cuenta que los cambios no son tan considerables en cuanto a la forma de los tipos de organización política y por eso hay que ubicar y analizar los principios de donde devienen, por eso tiene sentido la filosofía. No nos dio tiempo de acomodar las papeletas que contenían las características formales.	

No de sesión: 13



Observaciones: Después de considerar en las clases anteriores la primera clasificación de la que parte Aristóteles para distinguir los distintos modos de organización política dimos paso a la clasificación de otros modos de organización y sus derivaciones, esto lo hicimos a partir de los conocimientos previos.



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA: FILOSOFÍA** **UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE**
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN: 14** **HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.**
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Con la clasificación general de los modos de organización política y sus derivaciones, analizaremos las características formales de cada una para poder reconocer sus diferencias específicas	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Características generales de los modos de organización.	CONOCIMIENTO PREVIO:
INTENCIÓN APERTURA	Recuperaremos los conocimientos y el ejercicio de la clase anterior. Enunciaremos la clasificación de los tipos de gobierno a fin de reforzar los conocimientos.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Llevaremos a cabo la estrategia. Como es el seguimiento de la clase anterior, y para hacer de la actividad un trabajo comunitario, sólo trabajaremos desde ahora con un solo cuadro.	
INTENCIÓN CIERRE	Distinguiremos las características formales de cada uno de los modos de organización política y ahondaremos más en relación a estas características. Además reflexionaremos acerca de las coincidencias de cada una de estas formas. De las de las constituciones rectas en relación a las de las constituciones desviadas.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Daremos a cada uno una papeleta con características de una forma de gobierno, en voz alta cada uno de los compañeros debe leerla y pasar a pegar la papeleta debajo del tipo de org. pol. La intención es construir, poco a poco, un cuadro que nos permita ver panorámicamente la clasificación de las formas de gobierno.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Hojas de papel bond y hojas de colores con los nombres de las formas de organización política y social y otras hojas con las características de cada una de estas aparte, pegamento y cinta canela.	BIBLIOGRAFÍA: Toda la bibliografía de la clase anterior y Camps, <i>Filosofía política: conceptos y textos</i> , Universidad de Antioquia, Colombia, 2011.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Hubo mucha participación en la clase. En realidad, los compañeros parecían muy satisfechos de ver que lograban acomodar las papeletas en el lugar indicado y aunque hubo casos de equivocación, los demás compañeros apoyaban para que se aclarara la confusión. Parece que empiezan a reconocer el sentido del trabajo de grupo. Ya no les es difícil participar y van ganando confianza en sus participaciones. Comienzan a ver hacia donde nos dirigimos. Puesta en Común. Vamos reconociendo las características formales no sólo en los conceptos sino en algunos momentos de nuestra historia, se entiende que las características que estamos reconociendo son solo formales es decir corresponden sólo a la forma y no a los principios aunque dependen de ellos.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La estrategia ha ayudado bastante porque rompe con el esquema de memorización aunque en realidad estamos viendo características todavía formales. No sienten que deban aprender estas características de memoria sino que están apelando a la comprensión de cada una de estas características en relación a los conceptos que se están viendo. Entienden que la participación de cada uno es importante para la construcción del cuadro como actividad de todos.	

No de sesión: 14



Observaciones: A partir de este momento ya sólo trabajamos con un cuadro que fuimos construyendo juntos, en el ejemplo se muestra que no sólo están enunciados y acomodados los modos de organización. Ya se evidencia que empezamos a reconocer y conocer las características formales de éstos modos.

CLASE: FILOSOFÍA POLÍTICA

MATERIAL DE APOYO PARA LA CLASE DE FILOSOFÍA POLÍTICA DISEÑADO PARA LA SESIÓN No 15

Hobbes (1588-1679)

DEL ESTADO DE NATURALEZA

“La naturaleza dio a cada uno derecho a todas las cosas. Es decir, que en el estado de naturaleza puro y simple, o sea, antes de que los hombres se hubiesen ligado mutuamente por algún pacto, estaba permitido a cada uno hacer cuanto quisiera contra quien fuera ; poseer, utilizar y disfrutar cuanto quisiera y pudiese” (p. 202) “El derecho natural permite que uno haga y tenga cosas que llevan necesariamente a la protección de su vida y de sus miembros, resulta que en el estado de naturaleza está permitido a todos poseer y hacerlo todo, lo que se expresa vulgarmente así: La naturaleza ha dado todo a todos.” (p. 202) [...] “En el estado de Naturaleza, la voluntad de perjudicar se encuentra en todos, pero no se debe a la misma causa ni es igualmente reprensible” (p. 200)

“A la tendencia natural que lleva a los hombres a destrozarse mutuamente, la cual deriva de sus pasiones, pero más que todo de su vanidad, agreguemos ahora el derecho de todos a todo, que permite atacar y defenderse con el mismo derecho y que es el origen de los celos y de las eternas sospechas de todos contra todos” (p. 202)

DE LA LEY NATURAL

“[...] debemos considerar que actuamos contra el derecho cuando hacemos lo que le repugna a la recta razón, es decir, lo que está en contradicción con una verdad deducida de principios verdaderos mediante un razonamiento recto. Y como decimos que lo que se hace contra el derecho se hace contra alguna ley, la recta razón es una especie de ley que llamamos natural ya que la razón no deja de ser una parte de la naturaleza humana como cualquier otro sentimiento o facultad del alma. De modo que la ley natural –si la quiero definir- es lo que dicta la recta razón en cuanto lo que se debe hacer u omitir para conservar, tanto como se nos sea posible, la vida y los miembros durante largo tiempo.

La primera ley, la ley fundamental de la naturaleza es que se debe buscar la paz cuando se puede conseguir, cuando no se puede hay que buscar auxiliares para la guerra” (págs. 203 y 204)

DE LA NECESIDAD DEL ESTADO

[...] quien somete su voluntad a la voluntad de otro transfiere a ese otro el derecho de usar de sus fuerzas y bienes de modo que, cuando los demás hayan hecho lo mismo aquel a quien se somete disponga de tantas fuerzas que pueda obligar por temor a las mismas, las voluntades de todos a la unidad y la concordia

La unión así creada se llama Estado, o sea sociedad civil y también persona civil.

[...] El Estado, pues, ha de ser definido como una persona única cuya voluntad, en virtud de los pactos hechos entre muchos hombres, debe considerarse como la voluntad de todos ellos y que puede, por consiguiente, utilizar las fuerzas y los bienes de cada uno para la paz y la defensa común” (p. 232)

Hobbes T, *Antología*, Edición de Enrique Lynch, Ediciones Península, Barcelona, 1987

Rousseau

SOBRE LA PRIMERA ORGANIZACIÓN SOCIAL

“El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás” (p.5)

“La más antigua de todas las sociedades, y la única natural, es la de la familia; sin embargo los hijos no permanecen ligados al padre más que durante el tiempo que tienen necesidad de él para su conservación. [...] Si continúan unidos no es ya forzosa y naturalmente, sino voluntariamente. (p. 7)

SOBRE LA LIBERTAD Y LA ESCLAVITUD

“Decir que un hombre se da a otro gratuitamente es afirmar una cosa absurda e inconcebible: tal acto sería ilegítimo y nulo, por la razón única de que el que lo lleva a cabo no está en su estado normal”
[...] Su libertad les pertenece, sin que nadie tenga derecho a disponer de ella. [...] Renunciar a su libertad es renunciar a su condición de hombre. [...] Semejante renuncia es incompatible con la naturaleza del hombre. [...] En fin es una convención fútil y contradictoria estipular de una parte una autoridad absoluta y de otra una obediencia sin límites”

[...] el derecho de esclavitud es nulo, no solamente porque es ilegítimo, sino porque es absurdo y no significa nada. Las palabras *esclavo* y *derecho* son contradictorias y se excluyen mutuamente” (p. 17)

DEL CONTRATO SOCIAL

[...] El orden social constituye un derecho sagrado que sirve de base a todos los demás. Sin embargo este derecho no es un derecho natural está fundado sobre convenciones” (p. 6)

“Celebro contigo un contrato en el cual todos los deberes están a tu cargo y todos los beneficios en mi favor, el cual observaré hasta tanto así me plazca y tú durante todo el tiempo que yo desee” (p. 17)

DE LA NECESIDAD DEL ESTADO

[...] como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas sino solamente unir y dirigir las que ya existen, no tiene otro medio de conservación que el de formar por agregación una suma de fuerzas capaz sobrepujar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin y de hacerlas obrar unidas y de conformidad” [...] Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común a persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (p. 20)

DE LA PARTICIPACIÓN EN EL ESTADO

“Cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo una suprema dirección de la voluntad general y cada miembro considerado indivisible del todo” (p. 22)

“La soberanía es indivisible por la misma razón que es inalienable; porque la voluntad es general o no es” (p. 33)

[...] “el pacto social da al cuerpo político un poder absoluto sobre todos los suyos. Es éste mismo poder que, dirigido por la voluntad general, toma como ya he dicho el nombre de soberanía” (P. 40)

Rousseau, El Contrato Social, UNAM, 1984.



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA: FILOSOFÍA** **UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE**
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN: 16** **HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.**
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Analizaremos los conceptos de igualdad, libertad y justicia a partir de las consideraciones y la delimitación hechas la clase anterior para reconocer la vigencia y la pertinencia de estos términos en nuestro contexto actual	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Conceptos de libertad igualdad y justicia	CONOCIMIENTO PREVIO: Identificamos los principios y categorías filosóficas de las constituciones rectas y sus derivaciones. Contexto histórico e ideológico.
INTENCIÓN APERTURA	Comenzaremos haciendo una señalización de los puntos de la clase anterior y ubicaremos temporalmente las formas de gobierno desde el pensamiento de la ilustración para identificar su continuidad o discontinuidad histórica. Esto lo haremos con el fin de explicar los fundamentos teóricos de las formas de gobierno de la república y el liberalismo.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Llevaremos a cabo la estrategia para construir un diálogo que nos permita reconocer distintas interpretaciones de los principios que estamos considerando.	
INTENCIÓN CIERRE	Leeremos y comentaremos el texto de Leonardo Boff titulado ¿Termina mi libertad donde empieza la tuya? para ver los riesgos que se corren al desligar la conciencia ética de los principios políticos que constituyen los conceptos de libertad y responsabilidad.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Con antelación acordamos: 1. Elegir de la antología trabajada la clase anterior una sola idea que les pareciera importante rescatar para esta clase 2. Que esa idea se explicara con palabras propias para llegar a la comprensión de la misma 3. Que pudiéramos reconocer la continuidad de esa idea en nuestro contexto.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Pizarrón y Gis	BIBLIOGRAFÍA: Hobbes, <i>Antología</i> , Ed. De Enrique Lynch, Ed. Península Barcelona, 1987. Rousseau, <i>El contrato Social</i> , UNAM, 1984. Kant, <i>Filosofía de la historia</i> , FCE, México, 1981
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Aunque la clase anterior fue un poco pesada parece que logramos hacer una recuperación de los conceptos e ideas fundamentales lo que hizo que la lectura hecha en casa fuera más fácil. Es muy difícil lograr que los compañeros hagan la tarea, es decir, leen pero no escriben. Aún no comprendo por qué pero no cooperan con el trabajo lo que hace más complicado el trabajo de la clase pues aunque hacen la lectura al momento de la participación se hace más complicado que puedan expresar sus ideas. Se logran muy buenas reflexiones. La intención se logró pues los compañero lograron en principio comprender, en términos generales, los conceptos que estábamos tratando, pero además también pudimos dar cuenta de los términos ubicándolos espacio temporalmente. ¿Cuándo es que empiezan a utilizar estos términos, a qué contexto responden, qué sentido tienen en ese contexto, etc.? No logramos llegar a la lectura de Leonardo Boff, la dejamos como lectura para casa	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	Aunque los compañeros hicieron la lectura no trajeron a la clase los comentarios escritos lo que hizo más difícil la exposición de la misma pues a ellos les costaba trabajo concretizar sus ideas y a mí cachar las intuiciones y la interpretación de su lectura. Se dio una buena dinámica grupal que permitió ubicar y reconocer la continuidad y discontinuidad de los conceptos que analizamos.	

No de sesión: 16

Trabajo realizado por la compañera Susana Ornelas Ramírez

Clase 15

Susana Ornelas Ramírez
Ensallo.

Rousseau (1712-1778)
"Sobre la Primera Organización Social."

"El hombre Nace libre sin embargo, vive en todas partes encadenado!"
¿En realidad libres?

Yo entiendo que a pesar de que nacemos y vivimos libres (o eso es lo que nos hacen creer) estos encadenados a los demás (que es lo demás? cualquier cosa que no queramos y este nos obliga a soportar) esto nos quita nuestra esencia de libertad.
¿tu quieres ser egoísta?

"El mismo que se considera amo, no deja de por eso de ser esclavo menos esclavo que los demás".
Nadie es más que nadie todos tenemos la misma jerarquía ante la humanidad, por que el jefe puede tener esclavos pero a su vez el es esclavo de un sistema. Muy buena argumentación.

"La más antigua de todas las sociedades, y la única natural, es la familia;"
Ya que en esta es donde principalmente nos desarrollamos y de donde obtenemos nuestras verdaderas Raíces.

"Sin embargo los hijos no permanecen ligados al padre, más que durante el tiempo que tienen necesidad de él para su conservación"
Solo permanecemos con alguien o en algún lugar para nuestro beneficio, cuando lo obtenemos y ya no podemos sacar algo más. O ya llenamos todas nuestras necesidades. Ya no hay lugar para uno. (Entraría el egoísmo).
¿no es egoísta estar con alguien por conveniencia?

"Si continúan unidos ya no es forzosa y naturalmente, si no voluntariamente"
pero yo creo que esto ya es involuntario, ya que conforme pasa el tiempo, es una reacción normal permanecer en el círculo donde te desarrollas.

ii Clave!! Porque abandonar des-ligarte de alguien más si te hace feliz y te permite tu propio desarrollo.

Observaciones: Acordamos hacer una análisis de la lectura de la clase anterior a partir de ciertas ideas que los compañeros consideraban relevantes. Esto nos permitió ver cuáles eran sus inquietudes en relación a los contenidos que estábamos revisando.

No de sesión: 16

Trabajo realizado por la compañera Brenda Fernanda Hernández Rocha
(anverso)

Hernández Rocha Brenda Fernanda

Bien común \neq Fin Común

El bien común lo entendemos como una forma de beneficio a nosotros los ciudadanos, es cubrir las necesidades. Es poder estar en un acuerdo en donde todos compartimos intereses, en las precondiciones necesarias y de ahí obtenemos lo que es el Fin común que se considera un fin social en el cual todos dependemos de funciones, acuerdos.

El bien común es aquel que se comparte en el sentido de mejorar generalmente, no solo físico o económico, para todos los ciudadanos, es llegar a nuestra propia "perfección".

Libertad - Rousseau

La libertad del hombre viene innato en cada ser. El hombre es libre por naturaleza, nace libre. Nadie debe manejar nuestra libertad, tampoco se trata de tener libertad en nuestro entorno. Es parecido al bien común o a un fin común, porque la libertad siempre se basa en acuerdos mutuos y en el uso de la razón.

Esa libertad natural y las condiciones individuales hay que entregarlas a un patriarca que las riga.

Esto es actual porque como pone de ejemplo Rousseau, que es lo mismo que en la familia en donde hay un ser que maneja todo y que administra la libertad, el pueblo en este caso serían los hijos porque ellos se tienen que regir a las reglas para su propia conservación.

Es lo que dicen los ilustrados. Pero creen que un obrero está de acuerdo en serlo? Tiene y firma un contrato? Pero realmente está de acuerdo.

Este bien común tiene que ver con la perfección? En que sentido?

Observaciones: Acordamos hacer una análisis de la lectura de la clase anterior a partir de ciertas ideas que los compañeros consideraban relevantes. Esto nos permitió ver cuáles eran sus inquietudes en relación a los contenidos que estábamos revisando.

No de sesión: 16

Trabajo realizado por la compañera Brenda Fernanda Hernández Rocha
(reverso)

En cualquier lugar o situación nos "manejan" la libertad, siempre dependemos de quien nos pone límites para ser libre. Muchos piensan que la libertad es poder hacer lo que se nos parezca, hasta donde queramos, pero, eso ya no sería libertad, sino, libertinaje.

Rousseau nos pone en juicio el aspecto de que cada persona nace con una función específica, como, el que es esclavo, es porque nació siendo esclavo, o el que es rey nació rey. ¿Será cierto eso? Yo creo que no, porque todo hombre independientemente de la raza, sexo, religión, etcétera, tiene la misma capacidad de ser igual que el otro. Pero con limitaciones y posibilidades.

Muy bueno distintos gustados que lo desanol por mí

Brenda. Te atreves a criticar al autor y eso es muy valioso, porque asumes tu responsabilidad de, decir y expresar lo que no te parece.

Enfances ya no es igual. Dir que no tiene las mismas posibilidades o limitaciones

Hemos visto en clase que esas manifestaciones deben ir acompañadas con un compromiso y:

• la responsabilidad

- 1) De escuchar lo que otro dice
- 2) De comprenderlo en su condición.
- 3) De argumentar nuestras razones a las que disuermos
- 4) De proponer otro modo que lo que estas criticando

Tu logras hacer 3 cosas. Felicidades !!

Filosofía Política
20-Mayo-2013

Observaciones: Acordamos hacer una análisis de la lectura de la clase anterior a partir de ciertas ideas que los compañeros consideraban relevantes. Esto nos permitió ver cuáles eran sus inquietudes en relación a los contenidos que estábamos revisando.

No de sesión: 8	Trabajo presentado por la profesora Gabriela Jurado Rivera
-----------------	--

Ensayo 2 – Comentarios al texto

“En el estado de naturaleza puro y simple [...] estaba permitido a cada uno hacer cuanto quisiera contra quien fuera; poseer, utilizar y disfrutar cuanto quisiera y pudiese”

Esto es, hay un estado natural o es decir, inherente a todo ser humano, que nos da la libertad de hacer, poseer, desear, y utilizar lo que está más allá de nosotros mismos para nuestra conveniencia. Este estado de naturaleza afirma que me es permitido quererlo todo, pues nada me puede ser negado por otro u otros desde esa libertad ilimitada que poseo.

De esta manera, mi deseo es ilimitado, mi palabra es ilimitada, mi capacidad es ilimitada, mi voluntad es ilimitada, etc. Pero además, esta libertad ilimitada implica no sólo la libertad ilimitada de quererlo todo sino que también implica la libertad ilimitada de hacerlo todo para conseguirlo y satisfacer ese deseo porque “la naturaleza dio a cada uno derecho a todas las cosas”

Saber que la “naturaleza ha dado todo a todos” involucra reconocer que nada nos puede ser negado mientras tengamos la capacidad de conseguirlo por los medios que sean, aunque eso implique lastimar a otro o a otros. Este es precisamente el principio de las transnacionales en nuestros tiempos. No hay condiciones ni límites a su libertad inherente porque tienen el derecho, como todos, a quererlo todo, a utilizarlo todo, a desearlo todo y a buscar y conseguir todo por todos los medios aunque eso implique por ejemplo, la muerte de sus trabajadores que dejan todos los días un pedazo de su vida por otro pedazo menor, pues “se trabaja para vivir” pero además, esa libertad ilimitada también están acabando con la vida de la naturaleza y del medio ambiente pues es utilizada como medio para satisfacer sus deseos y voluntad sin considerar los riesgos que esto implica.

Habría que considerar entonces qué tipo de libertad es esta que, paradójicamente, nos está convirtiendo en esclavos de nuestros propios deseos.



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 17 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA
PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Describiremos las características formales de los siguientes modos de organización política y social: Tiranía y Dictadura, Oligarquía y Plutocracia, Democracia y Socialismo. Esto con el fin de comprender tipos de gobierno para identificar o reconocer modos de organización política en nuestro contexto.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Características formales de las constituciones desviadas, según la clasificación hecha por Aristóteles, y sus derivaciones políticas.	CONOCIMIENTO PREVIO: Comprensión y análisis de los conceptos de libertad, igualdad y justicia en relación al liberalismo como forma de organización política.
INTENCIÓN APERTURA	Haremos un reconocimiento del recorrido hecho en clase con la intención además de repasar los conocimientos adquiridos para dar seguimiento al cuadro que venimos construyendo en conjunto	
INTENCIÓN DESARROLLO	Llevaremos a cabo la estrategia. La intención es que esta vez intercedamos poco en su decisión de acomodar las papeletas a fin de que consideren ellos mismos en donde las colocaran. Se leerán en voz alta las características y se colocaran en el cuadro.	
INTENCIÓN CIERRE	Reconoceremos los tipos de gobierno y las características que son cercanos a nuestro contexto a fin de dar cuenta de la estructura política de nuestro modo de gobierno actual.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Utilizaremos la misma estrategia que seguimos al comenzar a construir el cuadro. Entregaremos a cada uno de los compañeros papeletas con las características formales de las formas de organización política que vamos a revisar en esta clase y ellos pasaran a colocarlas debajo de los tipos de gobierno que consideren.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Cuadro que venimos construyendo y papeletas que contiene las características formales de los M.O.P, pegamento, Gis y Pizarrón.	BIBLIOGRAFÍA: Dussel, hacia una filosofía política crítica, Descleé, España, 2001. Dussel Política de la liberación II, Arquitectónica, Madrid, 2009 Dussel, <i>Política de la liberación. Historia mundial y crítica</i> , Ed. Trotta, Madrid, 2007 Valero Matas Jesús A. <i>Instituciones y Organizaciones sociales</i> , Ed. Thomson, España, 2005.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Hubo muy buena participación de todos. Como los compañeros conocían la dinámica fue más fácil y rápido lograr la estrategia. Si bien hubo momentos en los que se encontraban un poco confundidos con respecto a las características de los tipos de gobierno fue mucho más fácil su ubicación pues la participación fue grupal. Es decir, los compañeros ya no se encontraban sólo atentos a reconocer las características del tipo de gobierno que les había tocado, como ocurrió la primera vez que hicimos el ejercicio, sino que la atención se centraba en la papeleta en turno y si algún compañero dudaba los demás daban razones de en donde debería ser colocada la papeleta. Puesta en Común. Vimos que era más fácil reconocer las características y los tipos de gobierno que estábamos describiendo 1. Porque los conocimientos previos nos permitían en algunos casos deducir las características Porque estos tipos de gobierno son muy cercanos a nuestro contexto. Por ejemplo una compañera mencionó que no se imaginaba una monarquía pero que si reconocía una dictadura. Dijo que en la televisión H. Chávez y F. Castro son tomados por dictadores. Este comentario nos llevó a problematizar el tema.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La estrategia en realidad sigue siendo la constitución del cuadro que venimos construyendo la diferencia es que el cuadro se está viendo más completo y los compañeros están muy satisfechos del trabajo que venimos realizando.	



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



**COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" SESIÓN: 18 HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Identificaremos los principios filosóficos que constituyen los siguientes modos de organización política: Tiranía, Dictadura, Oligarquía y Plutocracia, a partir del reconocimiento de las diferencias con la Monarquía y la Aristocracia. La intención es que: 1. podamos reconocer las diferencias de contenido entre unas y otras 2. podamos establecer una relación con los tipos de gobierno actuales.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Características de contenido de la Tiranía, la Dictadura, la Oligarquía y la Plutocracia.	CONOCIMIENTO PREVIO: Descripción de las características formales de la Tiranía, Oligarquía y Democracia y sus derivaciones.
INTENCIÓN APERTURA	Comenzaremos la clase preguntando a los compañeros si reconocen algún tipo de gobierno que tenga las características de los tipos que se verán en esta clase. Esto sólo a partir de las características formales vistas anteriormente o de conocimientos previos. (antes ya había salido en clases anteriores un primer comentario)	
INTENCIÓN DESARROLLO	Esta parte de la clase será mayormente expositiva, se expondrá a los compañeros los contenidos formales que justifican estos modos de organización política tratando, como ya se había hecho anteriormente, de explicar los fundamentos teóricos a partir del seguimiento histórico de las doctrinas filosóficas que dan razón de estos.	
INTENCIÓN CIERRE	A partir de la explicación realizada, identificaremos la diferencia entre los tipos de gobierno que tienen como principio el bien público y los que tienen como principio el bien privado estas como desviaciones de los gobiernos que tienden hacia el bien público.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	La estrategia de la clase de la clase es más bien expositiva, pues tendremos que exponer los principios filosóficos que constituyen estos modos de organización política	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Cuadro que venimos construyendo y papeletas que contiene las características formales de los M.O.P, pegamento, Gis y Pizarrón.	BIBLIOGRAFÍA: Dussel, hacia una filosofía política crítica, Descleé, España, 2001. Dussel Política de la liberación II, Arquitectónica, Madrid, 2009 Dussel, <i>Política de la liberación. Historia mundial y crítica</i> , Ed. Trotta, Madrid, 2007 Valero Matas Jesús A. <i>Instituciones y Organizaciones sociales</i> , Ed. Thomson, España, 2005
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Los compañeros están comprendiendo el sentido de hacer un análisis de éste tipo en el que consideramos los tipos de gobierno que caracterizan y constituyen el tipo de gobierno que nos rige actualmente. Parece que está quedando clara la intención general del curso porque reconocen el sentido de la filosofía política en nuestra vida cotidiana. Aunque la clase fue mayormente expositiva hubo varios momentos en los que se interrumpió la explicación de mi parte para dar pie a los comentarios de los compañeros. Ahora me parece que es evidente para ellos la actitud que hemos tomado, pues consideran importante darles la palabra para construir juntos los conocimientos de la clase, realmente se toman en serio sus participaciones y ello da cuenta de eso. Ellos, por su parte reconocen el sentido de responsabilidad que representa esta construcción del conocimiento conjunto. La distinción que me parece imprescindible en el desarrollo del curso es la que concierne al bien particular o individual y el bien público. Esta distinción ya está clara. Me parece que es tiempo de cuestionar el bien público en relación al bien común que es uno de los objetivos que nos hemos marcado en el curso.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La clase fue mayoritariamente expositiva pero me doy cuenta del interés que tienen los compañeros en compartir sus puntos de vista, sobre todo en relación a la vida práctica. Eso me parece una buena señal pues si no se comprendiera la idea difícilmente la podrían aterrizar en comentarios y ejemplos tan acertados.	



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA: FILOSOFÍA** **UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE**
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN: 19** **HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.**
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**
PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Identificar los tipos de gobierno y los principios que anteceden un discurso político con la intención de analizar el discurso a partir de los conocimientos adquiridos anteriormente.	
CONTENIDO TEMÁTICO O EJE	Tipos de gobierno y principios que anteceden un discurso político.	CONOCIMIENTO PREVIO: Diferenciación entre los principios que fundamentan los tipos de gobierno que tienden hacia el bien público y los que tienden hacia el bien particular.
INTENCIÓN APERTURA	Explicaremos la intención de la clase explicitando la metodología que venimos aplicando en el curso para: 1. Compartir con los compañeros los objetivos del curso. (no es la primera vez que se explican) 2. Pueda hacerse evidente la intención del curso en la vida práctica. Responsabilizarnos de nuestras acciones después de tomar conciencia de nuestra participación política.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Llevaremos a cabo la estrategia para lograr el objetivo de la clase.	
INTENCIÓN CIERRE	Trataremos de generar un diálogo con los compañeros en función de las interpretaciones que se lleven a cabo a partir de los discursos que escucharon. Pediremos que emitan opiniones que vayan más allá de emitir juicios de valor, es decir, quien está bien y quien está mal.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Mostraremos tres videos seleccionados con anterioridad. -El último discurso de Salvador Allende -Un discurso de Enrique Peña Nieto -El primer discurso de Barak Obama después de la reelección en el 2012. No daremos mayor referencia que la de que vamos a ver el video de la clase y pediremos a los compañeros que traten de reconocer, a partir del discurso, tipos de gobierno y principios que fundamentan estos discursos.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Cuadro que venimos construyendo. Video-Proyector, Bocinas y Videos Gis y Pizarrón.	BIBLIOGRAFÍA: http://www.youtube.com/watch?v=xZeEfXjTNu4 http://www.youtube.com/watch?v=9OdUae6WzO0 http://www.youtube.com/watch?v=YbjFbiHNwZM
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	La clase se prestó para mucho diálogo y alguna que otra discusión. Los compañeros reconocieron por las características enunciadas en los discursos los tipos de gobierno. Aunque el audio no fue muy bueno, se entendió la idea general y a partir de ahí los compañeros opinaban con buenos argumentos y exponían sus ideas. Se hicieron comentarios del tipo como que unos eran buenos y otros malos lo que permitió que se pudiera explicar que la intención no era enjuiciar a unos como buenos y a otros como malos sino que la intención era reconocer los principios que fundamentaban los discursos y que eso mismo teníamos que hacer en el ámbito de la vida pública con nuestros gobiernos y la forma en la que vivimos en el país, pues no se trataba de opinar si nos parece mal o bien como es que nos están gobernando si no reconocemos en un principio los fundamentos ideológicos que tienen nuestros gobernantes o partidos. También hablamos de la responsabilidad que implica hacer un análisis como este y entender nuestra situación desde los fundamentos pues esto nos obliga a dar solvencia las necesidades que se hacen evidentes pero que además son reales pues forman parte de nuestra vida diaria. Casi como era de esperarse el discurso de Enrique Peña Nieto fue tomado como mentira o falsa ilusión lo que permitió también hacer evidente y explicar a los compañeros que el enjuiciamiento es porque estamos viviendo ese contexto y es más fácil reconocer las negatividades y positivities y la coherencia de este gobierno. Esto permitió además resaltar la importancia del contexto que hemos venido remarcando a lo largo del curso	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	Los videos ayudaron mucho a la construcción de la clase pues hicieron evidente la función práctica del curso en general.	

No de sesión: 19



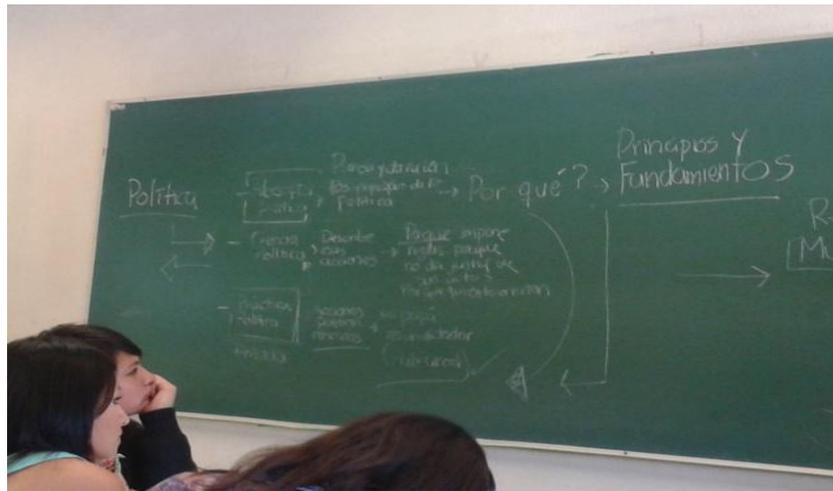
Observaciones: Después de explicar cuál era la intención de la clase y dar razón de la elección de los videos que se pasaron, hicimos un breve repaso de lo que habíamos visto las clases anteriores pero enfatizamos el objetivo de la clase que era reconocer los principios filosóficos que sustentaban los discursos de los distintos actores políticos.



Observaciones: Finalmente se logró el reconocimiento de los principios filosóficos que fundamentan los discursos y se dialogó un poco en torno a eso pero llamó la atención que además los compañeros hicieron la observación de que en la práctica política por una lado está el discurso y por otro la práctica de ese discurso. Nos dio pie para hablar del principio ético, coherencia.

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	<p>Repasar las características formales y de contenido de los tipos de organización social que hemos visto a fin de que podamos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer evidente la relación y la continuidad de estas características en función de un tipo o modo de gobierno. 2. Podemos ver de manera complementaria el tipo de organización política en función de los principios que proyecta como forma de gobierno 3. Reconozcamos estos modos en nuestro contexto próximo o contextos cercanos al nuestro. 	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	<p>Modos de Organización política: sus características, relaciones y sus formas de proyección en el mundo.</p>	CONOCIMIENTO PREVIO: Diferenciación entre los principios que fundamentan los tipos de gobierno que tienden hacia el bien público y los que tienden hacia el bien particular.
INTENCIÓN APERTURA	<p>Presentación de la sesión. En este momento compartiremos la intención de la sesión. Expondremos la manera en la que vamos a llevar a cabo la misma y la importancia que tiene la participación de todos.</p> <p>Evaluación formativa. Esta clase servirá de referencia para saber cuál ha sido la comprensión de lo visto en las clases pasadas, daremos cuenta tanto de manera singular como grupal, de los conocimientos, las dudas y de las carencias que tenemos.</p>	
INTENCIÓN DESARROLLO	<p>Tiempo de la estrategia. Durante todo el proceso de elaboración del cuadro que hemos estado elaborando en conjunto, hemos pedido a los compañeros buscar imágenes que referan a los tipos de gobierno que hemos visto. Paulatinamente el material fue recopilado y será trabajado en la estrategia de la sesión de hoy.</p>	
INTENCIÓN CIERRE	<p>Haremos un análisis general de los tipos de organización política con referencia al cuadro y para dar paso a los siguientes temas explicaremos porqué dejamos hasta el final los tipos de organización política y social de la democracia, el comunismo y la anarquía.</p>	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	<p>Estaremos sentados alrededor de las mesas en donde colocaremos desordenadamente todas las imágenes, cada uno de nosotros elegirá una imagen para que posteriormente exponga sus características como tipo de organización política en relación a lo que está representado en la ilustración. Luego la colocaremos en el cuadro para complementarlo con las características</p>	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	<p>Cuadro que venimos construyendo en comunidad, imágenes que todos buscamos, tijeras y pegamento. Gis y Pizarrón.</p>	BIBLIOGRAFÍA: Bibliografía anterior.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	<p>No pudimos hacer nada de lo que teníamos planeado porque sólo llegaron a la clase la mitad de los compañeros. Pudimos hacerlo sólo nosotros pero la intención era hacer una evaluación formativa singular y grupal, además de que teníamos la intención de hacer evidente el sentido que tiene construir algo entre todos. Al ver que no llegaron todos los compañeros y con la esperanza de que aparecieran, comenzamos a dialogar sobre algunos de los temas que han causado algunas complicaciones en el curso. Tratamos la diferencia entre el bien común y bien privado, pues no había quedado del todo clara. Los compañeros me cuestionaron en mi forma comprender y proponer la comunidad y el bien común como posibilidad frente al bien privado, el egoísmo y la competitividad como característica primordial de los seres humanos. Retomando una de los temas de las clases pasadas los compañeros me hicieron recordar que yo les cuestioné si realmente consideraban, en relación a Hobbes, que éramos, antes que comunitarios, por naturaleza egoístas. Dos de ellos me aseguran que sí porque es más fácil procurarse a sí mismo y más difícil primero lograr un acuerdo con la comunidad y luego trabajar por eso.</p> <p>Esto dio pie a muchas cosas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tocar el tema de la responsabilidad 2. Explicar que la consideración de la comunidad no implica la negación de la singularidad <p>Hablar sobre su falta de compromiso no sólo con la clase sino con todas las actividades que realizan y que no han considerado importantes por considerar que sus faltas sólo los afectan a ellos y no a todo el grupo.</p>	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	<p>La clase fue dialógica. Aunque estuvo muy bien el diálogo y se prestó para tratar los temas que habíamos visto en clase en realidad no se llevó a cabo la estrategia que se tenía planeada.</p>	



Observaciones: Al acercarse el fin del semestre consideramos pertinente hacer una revisión general del curso contemplando todos los temas que se habían visto durante el mismo. Lo que nos pareció oportuno, más que recordar cada uno de los temas de manera particular, era ver de manera general la relación y la continuidad que había entre los temas y la pertinencia con la vida cotidiana que fue el objetivo de todo el curso.



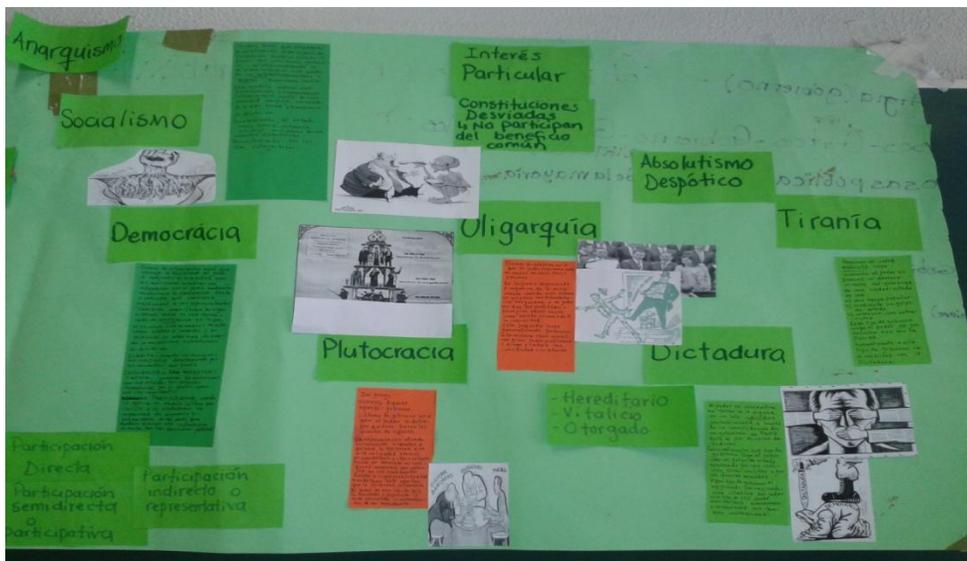
**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"**



COLEGIO DE FILOSOFÍA **MATERIA: FILOSOFÍA** **UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE**
CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B" **SESIÓN: 21** **HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.**
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ **PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA**

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Repasar las características formales y de contenido de los tipos de organización social que hemos visto a fin de que podamos 1. Hacer evidente la relación y la continuidad de estas características en función de un tipo o modo de gobierno. 2. Podemos ver de manera complementaria el tipo de organización política en función de los principios que proyecta como forma de gobierno 3. Reconozcamos estos modos en nuestro contexto próximo o contextos cercanos al nuestro.	
CONTENIDO O EJE TEMÁTICO	Modos de Organización política: sus características, relaciones y sus formas de proyección en el mundo.	CONOCIMIENTO PREVIO: Diferenciación entre los principios que fundamentan los tipos de gobierno que tienden hacia el bien público y los que tienden hacia el bien particular.
INTENCIÓN APERTURA	Presentación de la sesión. En este momento compartiremos la intención de la sesión. Expondremos la manera en la que vamos a llevar a cabo la misma y la importancia que tiene la participación de todos. Evaluación formativa. Esta clase servirá de referencia para saber cuál ha sido la comprensión de lo visto en las clases pasadas, daremos cuenta tanto de manera singular como grupal, de los conocimientos, las dudas y de las carencias que tenemos.	
INTENCIÓN DESARROLLO	Tiempo de la estrategia. Durante todo el proceso de elaboración del cuadro que hemos estado elaborando en conjunto, hemos pedido a los compañeros buscar imágenes que refieran a los tipos de gobierno que hemos visto. Paulatinamente el material fue recopilado y será trabajado en la estrategia de la sesión de hoy.	
INTENCIÓN CIERRE	Haremos un análisis general de los tipos de organización política con referencia al cuadro y para dar paso a los siguientes temas explicaremos porqué dejamos hasta el final los tipos de organización política y social de la democracia, el comunismo y la anarquía.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Estaremos sentados alrededor de las mesas en donde colocaremos desordenadamente todas las imágenes, cada uno de nosotros elegirá una imagen para que posteriormente exponga sus características como tipo de organización política en relación a lo que está representado en la ilustración. Luego la colocaremos en el cuadro para complementarlo con las características	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Cuadro que venimos construyendo en comunidad, imágenes que todos buscamos, tijeras y pegamento. Gis y Pizarrón.	BIBLIOGRAFÍA: Bibliografía anterior.
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	La planeación de esta clase la teníamos pensada para la clase anterior pero por razones expuestas no nos pareció conveniente llevarla a cabo. La clase fue muy dinámica pues cada uno de los compañeros participó de manera activa. Es decir, después de que explicó que la intención de la clase era englobar todos los conocimientos construidos a lo largo del curso, los compañeros tomaron el material y comenzamos la estrategia. Como de momento todos querían explicar al mismo tiempo la imagen que habían tomado por azar decidimos hacerlo de manera ordenada para que se escuchara la explicación de cada uno y que justificaba porque esa imagen representaba tal o cual modo de organización política ya sea en su forma como en su contenido. Uno a uno comenzamos a dar razón de la imagen en relación al modo de organización política lo cual demostró que ha habido una comprensión de lo trabajado durante el curso. De pronto hubo imágenes que representaron cierta confusión pues tenía elementos tanto de una como de otra forma de gobierno, lo que permitió plantear razonamientos encontrados y argumentar por qué debía ir o no en tal o cual forma de gobierno. Si bien, los compañeros no recitan las características formales y de contenido si es notable la comprensión y la referencia que han construido a partir de las explicaciones, las exposiciones, interpretaciones y el diálogo que hemos venido construyendo. Puesta en Común. Logramos a partir de la construcción del cuadro, reconocer características y principios que siguen siendo vigentes, lo que nos permitió reconocer los vínculos y las continuidades que constituyen nuestro modo de organización política actual.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La construcción del cuadro ha permitido por un lado, tomar conciencia del trabajo de todos, del trabajo comunitario y por otro, hacer un mapa general de los tipos de organización política y social: sus características formales, de contenido, su clasificación, sus derivaciones y modo de representación en la vida a lo largo de la historia, pero también las continuidades y discontinuidades que estas reflejan a lo largo de la historia humana. Acordamos para la siguiente clase hacer un pequeño ensayo en el que se exponga como todo lo que hemos trabajado en el curso tiene implicaciones en nuestra vida cotidiana.	



Observaciones: Después de clasificar, analizar y comprender los modos de organización política y social, sus características formales, de contenido y de analizar los principios filosóficos a los que responden. Nos dimos a la tarea de ilustrar nuestro cuadro con imágenes que previamente habíamos buscado en internet. Cada uno de nosotros elegimos una imagen y la colocábamos en el modo de organización que creíamos conveniente dando razón de por qué la ubicábamos en ese lugar.

Marisol Arcega Vega	FECHA / DATE / /
---------------------	---------------------

¿Que implicaciones tiene en mi vida cotidiana?

Este curso a sido muy importante ya que empeco a ver los problemas sociales, politicos ya desde otro punto, y nos an dado algo más a nuestro conocimiento situaciones que alomejor ninos imaginamos. Y ahora yano se trata de ver y hacer como si via en cuenta, sino que ver y querer actuar ante un problema.

Para mi hay situaciones que me preocupan y una de ellas es el que tiren basura. En una ocasion llegando a casa vi a dos chicas y una de ellas tiro un envase, en ese momento pense en decirle algo pero mi reaccion fue sinceramente con miedo porque que tal se reaccionan agresivamente, pero despues dije a lo mejor si tendran una reaccion de ese tipo pero porque no decir lo que uno piensa ante esta situacion ya que es algo que afecta mucho a nuestra comunidad en verdad que me arrepiento de no haber dicho nada ante esta accion. Al vivir esta situacion me gustaria trabajar en el campo social, realizar objetivos para buscar una solucion a este y muchas más situaciones que afectan, me provoca curiosidad saber que es lo que piensan las personas.

Queria darte las gracias por lo que me escribiste en el trabajo anterior en verdad que si me cuesta mucho trabajo poderme expresar porque preoso que no voy estar bien en lo que digo o expreso, pero se que cambiando voy a tener un mejor desempeño.

Observaciones: La intención de este ejercicio fue hacer una reflexión que reflejara os temas trabajados en el curso en relación a nuestra vida cotidiana. Quizá en los trabajos no sea tan evidente la reflexión filosófica, sin embargo, está claro que las compañeras ya han dado cuenta del sentido que tiene la disciplina en función de la vida práctica.

clase 21

Susana Ornelas Ramírez
Reflexión

De todo lo que hemos visto:
¿Qué implicaciones tiene en mi vida cotidiana?

Lo que más tiene implicación en mi vida son la formas de gobierno... o repetimos ya que las mismas personas repiten los patrones de conducta involuntariamente de los que llegaron hacer sus líderes.

Y estas costumbres o ejemplos están tan arraigados que pasan de generación en generación que como resultado obtenemos a:

Patrones parecidos a dictadores. ✓
 " " " Revolucionarios (Sindicatos). ✓

Obreros: son y se parecen a:
 Los gobernados. ✓
 Soberanos. ✓

Hiciste un buen aterrizaje de los conocimientos y las ideas. Pero ¿Es de tu interés? ¿Es de tu afectar o beneficiar de alguna manera los sindicatos o gobiernos?

Me hubiera gustado que desarrollaras un poco más porque creo que tienes una gran capacidad argumentativa.

Aunque algunas veces no estoy de acuerdo y/o valoro mucho tus participaciones porque me haces cuestionarme lo que creo y pienso.

Quisiera que también escucharas un poco más porque no me gusta mucho tu visión tan depresiva del mundo y de la vida. Tienes razón pero también en nosotros está

Observaciones: La intención de este ejercicio fue hacer una reflexión que reflejara los temas trabajados en el curso en relación a nuestra vida cotidiana. Quizá en los trabajos no sea tan evidente la reflexión filosófica, sin embargo, está claro que las compañeras ya han dado cuenta del sentido que tiene la disciplina en función de la vida práctica.

López Barrios Adriana

A lo largo del semestre he conocido nuevas formas de como ver las cosas y sobre todo de hacerlas.

A mi como persona me interesa saber, conocer, practicar todo lo nuevo que aprendo día con día.

Gracias a este curso de Filosofía Política he puesto cosas nuevas que aprendí de Gabi y Poncho en práctica en mi vida cotidiana.

Una de las razones más importantes para mí de haber tomado este curso fue porque quiero conocer más a fondo la materia, no me quiero quedar nada más con que "Que es la Filosofía Política", sino con el que que hay más allá de ello.

Gabi a hecho un buen trabajo o más bien lo está haciendo porque cada día nos enseña muchas cosas relacionadas al curso, pero sobre todo como se relacionan a nuestro alrededor.

Al principio del curso no entendía nada pero poco a poco hasta el día de hoy, ya lo entiendo puesto a que Gabi me los explica de una manera fácil de entender.

Todo lo nuevo que estoy aprendiendo en el curso me sirve mucho para entender que pasa en el sistema de gobierno que nos rodea, la forma de como lo hacen, pero algo muy interesante que nos enseña Gabi es todo lo antecesor de esto.

Bueno muchas Gracias Gabi y Poncho... !!!

Observaciones: La intención de este ejercicio fue hacer una reflexión que reflejara os temas trabajados en el curso en relación a nuestra vida cotidiana. Quizá en los trabajos no sea tan evidente la reflexión filosófica, sin embargo, está claro que las compañeras ya han dado cuenta del sentido que tiene la disciplina en función de la vida práctica.

¿Qué implica en la vida cotidiana los temas expuestos?

En mi vida cotidiana hay tipos de organización como en la familia, escuela, o política. Todo tipo de organización en todo mi entorno, empezando desde mi hogar, en mis derechos, opciones, obligaciones, deberes, responsabilidades.

Los comentarios y argumentos que enriquecen en los temas expuestos, han hecho que vea desde otra perspectiva mi realidad. Por ejemplo, la libertad, para mí era poder hacer lo que me placiera, no exagerando, pero aún así, en la libertad hay límites, de lo contrario, se toma como libertinaje. Nacemos siendo libres, pero como ya comenté, siempre con límites, empezando por mi familia, en este caso mi mamá sería la monarca, porque ella es la que organiza horarios, gastos, distribuye alimentos y vestido, en el caso de mi padre apoya con gastos y ayuda a que se complan las reglas, mis hermanos y yo obedecemos, contribuimos en ciertos momentos, decimos nuestras necesidades, seríamos el pueblo.

Nuestras opciones de crecer no son las mismas porque aunque haya "igualdad" siempre habrá un desequilibrio en algún aspecto. Y eso hace que la igualdad no sea cierta. Tampoco considero cierto que el que nace rey es rey o el que es esclavo es porque nació siendo esclavo.

Observaciones: La intención de este ejercicio fue hacer una reflexión que reflejara los temas trabajados en el curso en relación a nuestra vida cotidiana. Quizá en los trabajos no sea tan evidente la reflexión filosófica, sin embargo, está claro que las compañeras ya han dado cuenta del sentido que tiene la disciplina en función de la vida práctica

No de sesión: 21	Trabajo presentado por la profesora Gabriela Jurado Rivera
------------------	--

¿Cómo puedo ver los temas que hemos visto en la clase en mi vida cotidiana?

Indudablemente la política es un campo que está presente en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana porque indica el modo como nos relacionamos con la familia, en la escuela, con los amigos, en el trabajo, etc.

El problema es que casi siempre pensamos que estos campos no tienen que ver nada con la vida pública y menos con el bien común. Es decir, creemos que las relaciones que se dan en nuestra casa, sean buenas o malas, no afectan en nada el modo como nos relacionamos en ámbitos fuera de ella.

En el curso hemos comprendido la importancia que tiene en primera instancia, reconocer ciertos principios que nos permitan ser conscientes de nuestro modo de actuar, pero también de reconocer y criticar el modo en cómo se están dando las relaciones en el mundo. Sabemos que vivimos en una sociedad generalmente pobre, violenta, injusta, etc. Pero, parece que ahora comenzamos a darnos cuenta que si esto es así es porque nos hemos negado nosotros mismos la responsabilidad de responder y tratar de resolver estos estados.

Pensamos que la política sólo les concierne a los políticos y pensamos que poco tenemos que hacer en ese ámbito pero no es así porque nosotros somos también parte de las relaciones que se dan en todo lugar y en todo momento.

No es fácil aceptar la responsabilidad que tenemos en la producción, la reproducción, el desarrollo y la transformación de la vida pero vivimos en una comunidad, en un mundo que depende de nosotros para seguir y si no comprendemos esto, entonces estamos condenados a ser parte de lo que no queremos para nosotros mismos y para los demás.

Gabriela Jurado Rivera



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.
PLANTEL 2 IZTAPALAPA "BENITO JUÁREZ"



COLEGIO DE FILOSOFÍA

MATERIA: FILOSOFÍA

UBICACIÓN: 5TO. SEMESTRE

CICLO: SEMESTRE 2012-2013 "B"

SESIÓN: 22

HORARIO: 14:30 a 16:00 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: GABRIELA JURADO RIVERA **PLAN CLASE**

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Conocer y comprender las características del modelo de organización social de la anarquía para comprender su sentido en función de los modos de organización política que hemos trabajado. Esto nos permitirá hacer una crítica de otros principios de la filosofía política.	
CONTENIDO TEMÁTICO	Anarquía como modelo de organización social. Comprensión de las categorías de la filosofía política de poder, ley y justicia.	CONOCIMIENTO PREVIO: Repaso de las características formales y de contenido y clasificación de todos los modelos de organización política.
INTENCIÓN APERTURA	Explicaremos la intención de la clase y explicaremos cuál fue la intención de tratar la anarquía en este punto del curso en relación a todos los modelos antes trabajados.	
INTENCIÓN DESARROLLO	La clase será en su mayoría una exposición de mi parte pues intentaré a partir de la anarquía hacer una deconstrucción de todos los modelos y principios que hemos trabajado. Comenzare por explicar la genealogía de la palabra. Tomaré además como ejes de mi exposición las categorías de poder, ley, propiedad privada y justicia.	
INTENCIÓN CIERRE	Haremos explícito las continuidades y discontinuidades de las categorías antes mencionadas para ver la pertinencia de ellas en nuestro contexto, discurso pensamiento. Para complementar la reflexión leeremos en conjunto una selección de textos de Ricardo Flores Magón que he preparado para la clase.	
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	La clase será mayormente expositiva de mi parte.	
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS	Cuadro que venimos construyendo en comunidad, mapa mundial, gis, pizarrón y lectura asignada para esta clase.	BIBLIOGRAFÍA: Hinkelammert, Crítica de la Razón Utópica, Descleé, 2002, Cap. IV-El marco categorial del pensamiento anarquista. Rabinovich, La huella en el palimpsesto. Lecturas de Levinas, UNAM, 2005. Flores Magón, Antología, UNAM, México
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA CLASE	Aunque la clase se planeo mayormente expositiva los compañeros interrumpieron con preguntas y comentarios constantemente. Es evidente que ahora tienen mucho más argumentos para preguntar y opinar pues en sus comentarios utilizan categorías vistas anteriormente, es decir, han logrado hacer una asimilación de los conceptos y categorías que hemos venido trabajando a lo largo del curso. Sin duda la visión crítica que hemos venido trabajando ha llamado su atención pues no sólo se limitan a tomar notas sino que lo relacionan con cuestiones del ámbito de la vida cotidiana lo que nos permite pensar que han asimilado los temas. Cuando comenzamos a hacer la crítica de categorías que se presentan como dadas en el ámbito de lo político desde el pensamiento crítico que trabajamos se sorprenden y al mismo tiempo ponen en tela de juicio otros conceptos. Por ejemplo, cuando explicamos el término de justicia como la restitución de lo dado o lo quitado en contraposición a la justicia que pide el reconocimiento y la aplicación de la ley. Una compañera hizo un comentario que le dio sentido a todo el curso, ella expreso: "Hacerte justicia a ti que vienes y dejas un pedacito de tu vida todas las clases es devolver lo dado, pero no a ti sino a la comunidad, es hacer servicio para la comunidad. Eso es hacerte justicia" Puesta en Común Sabemos ahora que no debemos tomar y reproducir conceptos, categorías y modos que parecen ya dados sino que debemos cuestionar constantemente lo que parece ya dado no solo para negarlo sino para proponer algo distinto que nos permita una vida más digna, una vida mejor.	
OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES DE LA ESTRATEGIA	La clase fue mayormente expositiva, pero ayuda bastante contar con el cuadro hecho por todos pues siempre tenemos eso como referencia para ubicarnos y reconocer ciertas características. No logramos hacer la lectura conjunta de la selección de textos que se tenía contemplado. Así que dejamos para la casa un ensayo en el que pudiéramos ver las continuidades y discontinuidades de lo que se denuncia en la lectura desde la perspectiva de la anarquía.	



Observaciones: Ya con el cuadro completo y habiendo hecho con anterioridad un repaso general a todo lo visto en el curso, la intención de estas últimas sesiones fue reconsiderar la pertinencia de la filosofía política y de los conocimientos y saberes a los que habíamos llegado como parte de nuestra vida cotidiana para incidir y participar en la transformación de nuestro entorno.

CLASE: FILOSOFÍA POLÍTICA

MATERIAL DE APOYO PARA LA CLASE DE FILOSOFÍA POLÍTICA DISEÑADO PARA LA SESIÓN No 22

No hay trabajo constante, los salarios son mezquinos, la jornada de labor es verdaderamente agotante; el desprecio de la clase propietaria para la clase proletaria es irritante; el ejemplo que la clase capitalista da a la clase trabajadora de vivir en la holganza, en lujo, en la abundancia, en el vicio sin hacer nada útil. (Pág. 52)

El hombre vive en constante sobreexcitación nerviosa; la miseria, la inseguridad de ganar el pan de mañana; los atentados de la autoridad; la certidumbre de que se es víctima de la tiranía política y de la explotación capitalista; la desesperación de ver crecer a la prole sin vestido, sin instrucción, sin porvenir el espectáculo nada edificante de la lucha de todos contra todos... todo eso, y mucho más, llena de hiel el corazón del hombre, lo hace violento, colérico. (Pág. 53)

... seguís siendo esclavos, esclavos de ese señor que no usa espada, no ciñe casco guerrero, ni habita almenados castillos ni es héroe de alguna epopeya: sois esclavos de ese nuevo señor cuyos castillos son los blancos y se llama el capital.

Todo está *subordinado* a las exigencias y a la conservación del capital. El soldado reparte la muerte en *beneficio* del capital, el juez sentencia a presidio en beneficio del capital; la máquina gubernamental funciona por entero, exclusivamente, en beneficio del capital; el Estado mismo, republicano o monárquico, es una institución que tiene por objeto exclusivo la protección y salvaguardia del capital. (Pág. 84)

El derecho de la propiedad territorial de un solo individuo nació en el atentado del primer ambicioso que llevó a la guerra a una tribu vecina para someterla a la servidumbre, quedando la tierra que esa tribu cultivaba en común, en poder del conquistador y de sus capitales. (Pág. 35-36)

Fueron los ladrones mismos quienes amparados por la fuerza, escribieron la ley que debería proteger sus crímenes y tener a raya a los despojados de posibles reivindicaciones (Pág. 35)

Hay que escoger de una vez una de dos cosas: o ser libres, enteramente libres, negando toda autoridad o ser esclavos perpetuando el mando del hombre sobre el hombre. (Pág. 55)

Vamos hacia la vida...

...vivir, para el hombre, no significa vegetar. Vivir significa ser libre y ser feliz. Tenemos, pues, todos los derechos a la libertad y a la felicidad. La desigualdad social murió en teoría al morir la metafísica por la rebeldía del pensamiento. Es necesario que muera en práctica. A este fin encaminan sus esfuerzos todos los hombres libres de la tierra. He aquí por qué los revolucionarios no vamos en pos de una quimera. No luchamos por abstracciones, sino por materialidades.

Queremos tierra para todos, para todos, pan (Pág. 6-7)

Flores Magón, Ricardo, Antología, UNAM, México

López Barrios Adriana
"606"

"El hombre vive en constante sobreexcitación nerviosa: la miseria, la inseguridad de ganar el pan de mañana; los atentados de la autoridad; la certidumbre de que es víctima de la tiranía política y de la explotación capitalista; la desesperación de ver crecer a la prole sin vestido, sin instrucción, sin percibir el espectáculo nada edificante de la lucha de todos contra todos... todo eso, y mucho más, llena de hiel el corazón del hombre, lo hace violento, colérico."

Cada día el obrero el hombre de la casa el sustento va en busca del pan de cada día; mientras otros disfrutan de sus riquezas en viajes; en comer en los mejores lugares; gastar su dinero en donde les plazca.

Mientras nosotros día con día anhelamos con tener y estar en un mejor lugar seguro alejados de la violencia.

Amanece día con día con la esperanza de tener un sueldo bueno que alcance para comer vestir.

Mientras esa gente de la nobleza se cree la gran importancia por que todo lo tienen, lo que realmente no tienen es la voluntad la dignidad de ayudarnos.

Por eso lo mejor de todo es que nosotros como nos llaman la "prole" hay que demostrar que podemos como lo podemos lograr, conviviendo, estudiando, ser personas de bien, hay que empezar por cambiar nosotros mismos.

Observaciones: : Con el fin de apoyar la comprensión del tema de la anarquía recurrimos a la lectura de los textos de uno de nuestros pensadores mexicanos, después de contextualizarlo y explicar quién había sido Ricardo Flores Magón, pedimos a los compañeros que hicieran en sus casas la lectura y que trajeran una reflexión de alguno de los temas de la misma pero que además, ubicaran problemas aún no resueltos o situaciones que se analizan en el texto y que siguen siendo problemas contemporáneos.

Exclusión

En la sociedad se han presentado casos de exclusión, de tratar al prójimo como un objeto, una máquina o incluso como un animal.

Y a que hay personas que no se dan cuenta de que son víctimas de esta problemática o más bien si se dan cuenta pero no hacen nada para cambiarlo.

Sin embargo algunos lo hacen y soportan tantas cosas malas por necesidad.

Hay exclusión doméstica, en empleos o en algunos otros lugares más pero yo estoy en desacuerdo con ese punto de vista, porque somos humanos y no debemos soportar que nos traten así porque todos tenemos derechos porque somos humanos.

¿La humanidad es un derecho?
 Si lo es, implica una obligación.

Adrianita. Realmente creo que eres muy capaz de argumentar tus reflexiones, ha dif. entre una opinión y un argumento es que este último está fundamentado. Tienes la capacidad para poder hacerlo.

Nota: Te faltó la relación con el texto. Yo lo veo pero no está explícita. *May Great!*

López Barrios Adriana 606

Observaciones: Con el fin de apoyar la comprensión del tema de la anarquía recurrimos a la lectura de los textos de uno de nuestros pensadores mexicanos, después de contextualizarlo y explicar quién había sido Ricardo Flores Magón, pedimos a los compañeros que hicieran en sus casas la lectura y que trajeran una reflexión de alguno de los temas de la misma pero que además, ubicaran problemas aún no resueltos o situaciones que se analizan en el texto y que siguen siendo problemas contemporáneos.

4.5. Evaluación del curso

Finalmente expondremos la manera en la que fuimos evaluados y la forma en la que llevamos a cabo la evaluación del curso.

4.5.1. Evaluación de los conocimientos adquiridos en el curso

En la antepenúltima sesión se propuso hacer una evaluación general del curso, tanto de los contenidos como de la forma en la que éste fue desarrollado. Esta se llevó a cabo de la siguiente manera:

Primero, elaboramos un cuestionario en el que se consideraron los contenidos de todo el curso, es decir, de las cuatro unidades temáticas. Como la intención, más que los alumnos retuvieran información, era que hicieran significativo el aprendizaje y dieran sentido a los contenidos del curso, tratamos de elaborar preguntas que no necesariamente requerían respuestas concretas sino que implicaran relacionar la información vista en el curso, ubicada, reflexionada y problematizada en su propio contexto o en función de éste

Esto nos permitiría ver por, un lado, la capacidad que desarrollaron para asimilar y aprehender los contenidos y por el otro, el sentido que le daban para hacerlos significativos como parte de su vida cotidiana para la constitución y desarrollo de su *sujetividad*, comunitaria y responsable.

Les pedimos a los compañeros que repasaran los apuntes que hubieran hecho y que revisaran las lecturas que habíamos leído en el curso como una especie de repaso.

El penúltimo día entonces, entregamos los cuestionarios y les dijimos que tenían treinta minutos para responder las preguntas. La primera reacción, curiosamente antes de leer las preguntas, fue que preguntaron si podían revisar sus apuntes para apoyarse y poder responder con mayor facilidad, yo asentí a su petición.

Pronto se dieron cuenta que, por el modo en el que estaban planteadas las preguntas, la información que tenían en el cuaderno les iba a servir de poco y que mejor era pensar cómo iban a hacer el ejercicio de reflexión para poder contestar el cuestionario.

Al paso de media hora les dije que habían tenido tiempo suficiente para responder, ellas dejaron de escribir y, aunque no se veían muy conformes y seguras esperaron a que les retirara el cuestionario.

Yo les pregunté si el ejercicio que habíamos realizado había sido distinto a todos los otros modos como habíamos llevado el curso. En principio no entendían porque lo decía eso pues para ellas, esa era la única manera de hacer un examen.

Les expliqué que al hacer este ejercicio la intención no era evidenciarlas con una calificación, buena o mala, sino que se pudieran dar cuenta de que lo que habíamos realizado en todo el curso tenía repercusiones en su vida cotidiana ya sea desde los contenidos, los modos como nos relacionamos, las decisiones que tomamos para llevar la clase, la manera de involucrarnos con el curso, etc.

Les dije además, que la intención de haber hecho un curso que pedía la participación de todos no era para terminar con un cuestionario individual y que era necesario poder expresar nuestras ideas para complementarlas con las de los demás. Explique entonces que íbamos a reflexionar las ideas en conjunto para reafirmar o repensar las respuestas de cada uno y que después volveríamos a dar unos minutos para redactar de nueva cuenta nuestras respuestas.

Esta dinámica generó una expectativa distinta de lo que implica la evaluación y reafirmo el modo como fuimos construyendo el curso. Realmente las compañeras se mostraron muy confiadas con sus participaciones y posteriormente con las respuestas dadas.

A continuación, mostraremos los resultados del cuestionario reiterando que las preguntas no eran directamente preguntas que pidieran una información específica como qué es filosofía política o enuncia las características de un tipo de organización política, etc. Implícitamente estaban en las preguntas pero la intención es ver como esos conocimientos cobrarán sentido en su vida cotidiana y en el modo como a partir de ahora, se hará la lectura del mundo y su posible transformación.

4.5.1.1. Evidencias de la evaluación de los alumnos

Optativa. Filosofía Política

Nombre: López Barrios Adriana.

¿Podemos creer que es necesario considerar el modo cómo nos relacionamos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana?, ¿Por qué?

- Sí, porque en cualquier ámbito tenemos modos de ser ya sea en la escuela, familia, trabajo etc.
- Por que es importante trascender en la vida, mejorar, reflexionar, para llegar a acuerdos.

¿Podemos considerar que hay alguna correspondencia entre el modo de relacionarnos cotidianamente y en cualquier ámbito de nuestra vida y la política? ¿Cuál?

- Sí, porque tanto en el modo de relacionarnos con la sociedad, estamos haciendo un acto político para llegar a acuerdos.
- Por ejemplo en la Escuela cuando participo en clase o cuando estoy con mis amigos, pero también en mi casa por que doy mi opinión de cosas que no me parecen o me parecen.

¿Cuál consideramos que es el ámbito de la política?

- Cualquier ámbito, para llegar a acuerdos para estar bien con la sociedad porque pertenece a la política.

¿De manera general, enuncia que características debemos considerar para hablar de un tipo de organización política o social?

- Para empezar ver la forma de la organización para conocer la estructura.
- Contenido: Tiene con los principios o fundamentos de cualquier tipo de organización.

¿Consideras como estudiante que es indispensable que conozcamos los tipos de organización política y social?, ¿Por qué?

- Sí, ya que es importante saber que ofrece cada tipo de organización.
Por que sin querer, a veces somos participantes de esto y no nos damos cuenta.

¿Podemos considerar que existe alguna correspondencia entre nuestro contexto (cualquiera que este sea o haya sido) y el modo de organización política?

- Sí, ya que en cualquier ámbito social participamos políticamente en cualquiera de estos ámbitos como y actuamos con personajes diferentes.

- También se trata de romper con esas barreras que nos atañen o nos impiden hacer lo que queremos lograr.

¿Qué implicaciones crees pueden tener los medios de comunicación masiva en nuestra forma de ver, conocer y considerar la política?

- Ninguna

- Por que realmente los medios de comunicación masiva muestran las cosas desde otra perspectiva, no como en la vida real se muestra.

- Los medios de comunicación masiva muestran lo que quieren que seamos nosotros.

¿Cuál consideras que es el fundamento de cualquier tipo de organización política y social que sea válido para todos?, ¿Por qué?

La vida es lo mas esencial para todo ser humano ya que es un derecho, por que para quien es la vida o el bien comun desde muchas formas.

¿Qué tipo de organización política consideras que vivimos en nuestro país?, ¿Por qué?

- Democrático: En esta cuestión nosotros tenemos el derecho de elegir a nuestros representantes.

Pero por otro lado:

- La Plutocracia, la Tiranía por organizaciones políticas que siempre el poder es lo más importante y lo demás esta por debajo de eso.

¿Consideras que tienes o has tenido alguna participación política en algún ámbito?, ¿Por qué?

- Sí en varios ámbitos en la Escuela, Trabajo, familia etc. por que participo, opino, digo mis desacuerdos etc.

Cuestionario 1 (reverso)

Optativa. Filosofía Política
Nombre: Marisol Arcega Vega

¿Podemos creer que es necesario considerar el modo cómo nos relacionamos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana?, ¿Por qué?

Si porque gracias a la política hay una mejor relación podemos obtener mejor conocimiento y poder construir o mejorar la vida.

¿Podemos considerar que hay alguna correspondencia entre el modo de relacionarnos cotidianamente y en cualquier ámbito de nuestra vida y la política? ¿Cuál?

Si porque en base a la relación puede existir una mejor manejo en la sociedad, teniendo propuestas para aportar

¿Cuál consideramos que es el ámbito de la política?

la relación que existe de un ciudadano a otro en la vida cotidiana, teniendo una mejor organización en el trabajo que se aporta

¿De manera general, enuncia que características debemos considerar para hablar de un tipo de organización política o social?

Hierarquía
Forma de la estructura que tiene

Contenido: los fundamentos y principios en ellos

¿Consideras como estudiante que es indispensable que conozcamos los tipos de organización política y social?, ¿Por qué?

Si porque con ellos podremos obtener un reconocimiento a los acontecimientos de nuestra sociedad

¿Podemos considerar que existe alguna correspondencia entre nuestro contexto (cualquiera que este sea o haya sido) y el modo de organización política?

Un ejemplo de contexto sería el tirar la basura, tiene la relación ya que podemos una reflexión ante esta situación buscar o realizar objetivos para mejorar este o otros problemas que afectan a nuestra sociedad.

¿Qué implicaciones crees pueden tener los medios de comunicación masiva en nuestra forma de ver, conocer y considerar la política?

Implica que los medios de comunicación nos pintan lo que realmente pasa en nuestra vida nos dicen que es la vida del mediocre

¿Cuál consideras que es el fundamento de cualquier tipo de organización política y social que sea válido para todos?, ¿Por qué?

La vida que es en común con todos
buscar el bien común en la sociedad

¿Qué tipo de organización política consideras que vivimos en nuestro país?, ¿Por qué?

Se supone que es Democracia porque según elegimos al representante pero realmente no porque existe una manipulación para el pueblo y esto hace que no yo no escoja libremente

¿Consideras que tienes o has tenido alguna participación política en algún ámbito?, ¿Por qué?

Si tengo la participación en ámbito social en el tema de tirar basura esto me parece el buscar fundamentos o objetivos para solucionar y poder implicar en ellos a muchas personas más

¿Podemos creer que es necesario considerar el modo cómo nos relacionamos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana?, ¿Por qué?

Si lo podemos creer, pero no siempre ya que a veces sentimos amenazada nuestra individualidad y no se quiere permanecer a ciertos grupos. Si ya que si funciona podemos reproducirlo pero sino, modificarlo para la conveniencia de los individuos.

¿Podemos considerar que hay alguna correspondencia entre el modo de relacionarnos cotidianamente y en cualquier ámbito de nuestra vida y la política? ¿Cuál?

Si al relacionarnos llegamos a acuerdos y estos nos permiten desenvolvernos y participar en grupos sociales y hacer política.

¿Cuál consideramos que es el ámbito de la política?

Todo aquello en lo que nos desenvolvemos participando con el mismo valor cada individuo.

¿De manera general, enuncia que características debemos considerar para hablar de un tipo de organización política o social?

Monarquía - Gobernaba una sola persona
- Bien común - Poder absoluto
- Teocrática - Etencia y origen divino
- No acepta más opinión más que la del soberano tiene la Razon

¿Consideras como estudiante que es indispensable que conozcamos los tipos de organización política y social?, ¿Por qué?

Si ya que gracias a eso podemos darnos cuenta de lo que perjudica nuestro entorno y tratar de mejorarlo, estudiando los errores, y transmitiendo el interés dándoles a conocer.

¿Podemos considerar que existe alguna correspondencia entre nuestro contexto (cualquiera que este sea o haya sido) y el modo de organización política?

Si de hecho con diversas en el contexto general, vivimos atapados en una dictadura disfrazada de Democracia, ya que todas las "Libertades" que ofrecen son falsas, y solo seguimos como barregos.

¿Qué implicaciones crees pueden tener los medios de comunicación masiva en nuestra forma de ver, conocer y considerar la política?

Yo creo que todo lo que se llega a saber en los países controlados por los medios de comunicación, solo es información falsa ya que esos pueblos controlados por sus programas no comprenden que los ojos ven la verdad ya que eso gana los generaría ganancias y eso no conviene a un país capitalista.

¿Cuál consideras que es el fundamento de cualquier tipo de organización política y social que sea válido para todos?, ¿Por qué?

La vida
Pero el concepto de vida se maneja de diversas maneras, en donde entran las diferentes expectativas o metas a alcanzar

¿Qué tipo de organización política consideras que vivimos en nuestro país?, ¿Por qué?

Para mí... Sería la Aristocracia (gobierno de unos pocos) ya que solo se ve por el bien o ganancia de unos pocos, que serían los tipos que son dueños de propiedad privada.

¿Consideras que tienes o has tenido alguna participación política en algún ámbito?, ¿Por qué?

En todo momento se tiene participación política, así como en todo lugar ya que no podemos existir sin relacionarnos o sin pertenecer a un grupo político.

Optativa. Filosofía Política
Nombre: Hernández Rocha Brenda Fernanda

¿Podemos creer que es necesario considerar el modo cómo nos relacionamos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana?, ¿Por qué?

Sí, es necesario saber que soy parte importante de mi comunidad. Hay que considerar que que todos aportamos. Que es el modo en que nos relacionamos.

¿Podemos considerar que hay alguna correspondencia entre el modo de relacionarnos cotidianamente y en cualquier ámbito de nuestra vida y la política? ¿Cuál?

Sí. Yo formo parte de varias organizaciones, como en el hogar, en donde hay acuerdos, y tiene que ver con la política.

¿Cuál consideramos que es el ámbito de la política?

Todo. En donde me paro estoy en una organización política. Formo parte de todas las organizaciones como en la escuela, en la familia, en la calle, en donde sea mientras formo parte de la comunidad.

¿De manera general, enuncia que características debemos considerar para hablar de un tipo de organización política o social?

Las características formales que se tienen que considerar son la forma, que es la estructura de lo que es un tipo de gobierno. El contenido que son lo que los describe de qué principios parte cada tipo de organización y cuáles son sus fundamentos.

¿Consideras como estudiante que es indispensable que conozcamos los tipos de organización política y social?, ¿Por qué?

Sí. Ya que tenemos que saber en que parte de organización estamos, para así saber cual es el conflicto y tratar de mejorarlo o cambiar.

¿Podemos considerar que existe alguna correspondencia entre nuestro contexto (cualquiera que este sea o haya sido) y el modo de organización política?

Hay correspondencia en nuestro contexto, en el modo como vivimos con la org. política. Pues nos educan de una forma que no nos hace pensar sino solo actuar. Hay que mejorar esa correspondencia pues estamos llegando al término de ya no hacer absolutamente nada y solo obedeciendo.

¿Qué implicaciones crees pueden tener los medios de comunicación masiva en nuestra forma de ver, conocer y considerar la política?

En los medios de comunicación nos muestran las cosas como ellos quieren que entendamos lo que es la realidad, nos "entretienen" con cosas absurdas, haciendo que nos encerramos en un pequeño mundo en donde ya no nos permiten pensar, meditar ni imaginar.

¿Cuál consideras que es el fundamento de cualquier tipo de organización política y social que sea válido para todos?, ¿Por qué?

Nuestro fundamento, el que todos queremos llegar al Bien Común, el principio es La VIDA, en general, ignorando que tipo de vida ya sea "lujosa" o digna.

¿Qué tipo de organización política consideras que vivimos en nuestro país?, ¿Por qué?

Partiendo de los contenidos y formas de los tipos de gobierno, se supone que vivimos en la Democracia pues el gobierno del pueblo en general, pero a mí me parece que vivimos en Oligarquía pues hay varios que son elegidos para manejarlos, es el gob. de virtuosos / pocos, los que tienen el poder. También Plutocracia pues "manda" el poder del dinero.

¿Consideras que tienes o has tenido alguna participación política en algún ámbito?, ¿Por qué?

Desde que nazco, formo parte en mi familia, cuando estudio, me encuentro en una organización. Necesito de otros pues me ayudan como necesitan de mí, porque todos aportamos a la comunidad.

Optativa. Filosofía Política
Nombre: Bórceas Hernández Mónica

¿Podemos creer que es necesario considerar el modo cómo nos relacionamos en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana?, ¿Por qué?

Si ya que es necesario podemos relacionarnos con la gente que nos relacionamos desde lo familiar hasta con la sociedad en general.

¿Podemos considerar que hay alguna correspondencia entre el modo de relacionarnos cotidianamente y en cualquier ámbito de nuestra vida y la política? ¿Cuál?

Si participo en varias organizaciones desde la casa hasta la escuela, el trabajo etc. todos los ámbitos tienen que ver con la política.

¿Cuál consideramos que es el ámbito de la política?

En cualquier ámbito está la política desde la casa, la escuela y en cualquier parte donde estemos ya que la política es la manera de como nos relacionamos con las demás personas.

¿De manera general, enuncia que características debemos considerar para hablar de un tipo de organización política o social?

- Forma: tienen que ver con la estructura con la.

- Contenido: Tienen que ver con los principios y fundamentos de cualquier tipo de organización.

¿Consideras como estudiante que es indispensable que conozcamos los tipos de organización política y social?, ¿Por qué?

Si, para saber la variedad de las cosas para saber que tipo de política tenemos ya sea para mejorarla o dejala así.

¿Podemos considerar que existe alguna correspondencia entre nuestro contexto (cualquiera que este sea o haya sido) y el modo de organización política?

Si hay una relación ya que influye el contexto que hay desde atrás

¿Qué implicaciones crees pueden tener los medios de comunicación masiva en nuestra forma de ver, conocer y considerar la política?

La manera de como nos dicen que se maneja la política siendo que solo es una parte de lo que se hace ya que no se ilica a cabo de esa manera.

¿Cuál consideras que es el fundamento de cualquier tipo de organización política y social que sea válido para todos?, ¿Por qué?

La vida o el bien comun. porque es la base que toda persona quiera ya sea desde su punto de vista o necesidad que tenga.

¿Qué tipo de organización política consideras que vivimos en nuestro país?, ¿Por qué?

Se supone que es democracia por que elegimos a nuestros representantes pero no lo es porque hay una manipulación sobre todo el pueblo

¿Consideras que tienes o has tenido alguna participación política en algún ámbito?, ¿Por qué?

Si, por el simple hecho de relacionarme con cualquier otra persona y en cualquier ambito.

4.5.2. Criterios de evaluación final

El último día, después de revisar los cuestionarios con los compañeros nos encaminamos a hacer la evaluación final, tanto de los compañeros como de mi desempeño docente.

4.5.2.1. Evaluación de los alumnos (autoevaluación)

Explicamos que la forma en la que iban a ser evaluados seguía el mismo modo que llevamos a lo largo del curso, es decir, no iba a ser yo la autoridad que iba a imponer desde mi condición, una evaluación positiva o negativa sino que, en un acto de consciencia, ellos tomarían también la determinación, desde ciertos parámetros, de participar en su propia evaluación. Además, coloque sobre las mesas los trabajos que habían entregado y les dije que tomaran en cuenta su actitud y su participación con respecto al curso.

Después de contestar, leer y escuchar los argumentos que tenían para sus evaluaciones les expresé mis observaciones en relación a sus participaciones y a todos los demás criterios que habíamos acordado al inicio del curso y les hice ver tanto sus aciertos y fortalezas como sus fallas.

A continuación presento las hojas de evaluación que ellos mismos llenaron.

Evaluación de mi desempeño en la clase de Filosofía Política

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).

2. Los temas que se trataron durante el curso fueron para mí:
 - a) Muy relevantes.
 - b) Algo relevantes.
 - c) Poco relevantes.
 - d) Nada relevantes.

3. Cómo evalué mi propio desempeño en clase:
 - a) Mi desempeño en clase fue muy bueno, realmente me involucré.
 - b) Generalmente atendí y cumplí con todo lo necesario para participar en el desarrollo de la clase.
 - c) Regular, aunque estaba interesada(o) en los temas realmente no sentí el compromiso de participar.
 - d) Malo, no me importó ni la clase, ni los temas.

4. Cumpí con lo requerido para participar activamente en la construcción del conocimiento y del curso:
 - a) Siempre, realmente me sentí comprometida(o) con el curso.
 - b) Cumpí aunque no siempre a tiempo, lo que hacía más difícil mi comprensión.
 - c) Dificilmente cumplí por varios motivos.
 - d) Nunca me interesó cumplir ni participar en la construcción del conocimiento.

Autoevaluación 1 (anverso)

5. Considero que comprendí el sentido general del curso
 - a) Sí.
 - b) Regular.
 - c) Poco.
 - d) Nada.

6. Cuál considero que fue la actitud que mostré en clase:
 - a) Entusiasta, realmente mostré mucho interés en el curso.
 - b) Mostré interés aunque realmente no me sentí tan entusiasmada(o)
 - c) Apática(o), quizá porque no me interesaban los temas que estábamos tratando
 - d) Indiferente y desinteresada(o).

7. Considero que los conocimientos comprendidos y construidos en clase tienen sentido en mi vida cotidiana.
 - a) Por supuesto, veo la relación que tienen en la práctica de mi vida cotidiana
 - b) Casi todos los conocimientos tienen relación en mi vida cotidiana
 - c) Algunos sí y otros no
 - d) No, considero que lo que vimos en clase no tiene relación con mi vida cotidiana.

8. Considero sinceramente un cambio de actitud con respecto a mi manera de ser después de haber participado en el curso.
 - a) Sí, el curso me hizo reflexionar y cambiar muchos de los supuestos que yo jamás había considerado.
 - b) En muchas ocasiones pude considerar mi modo de ser en relación a mi comportamiento y mis creencias.
 - c) Aunque comprendí la intención del curso no me interesaba cambiar mi forma de ser.
 - d) Para nada, creo que nadie puede cuestionarme cómo debo de ser y actuar

9. Cómo considero que fue el desempeño de mis participaciones en clase
 - a) Participo mucho, me gusta expresar lo que sé y lo que pienso.
 - b) Aunque generalmente me siento animada a participar no lo hago por diferentes motivos.
 - c) No me gusta participar mucho en clase.
 - d) No me interesa expresar lo que sé ni lo que pienso, de todas formas no van a entenderme.

10. Brevemente describe cuáles son tus aciertos y fallas con respecto a tu actividad académica

Creo y considero que debería acreditar la materia porque aunque no participaba mucho siempre ponía atención a lo expuesto y lo comparaba con mi vida cotidiana y eso me ayudaba a entender las cosas. Los trabajos que se pedían los entregué tal vez no a tiempo pero los entregué. Gracias.

Marisol Arcega Vega

Evaluación de mi desempeño en la clase de Filosofía Política

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).

2. Los temas que se trataron durante el curso fueron para mí:
 - a) Muy relevantes.
 - b) Algo relevantes.
 - c) Poco relevantes.
 - d) Nada relevantes.

3. Cómo evalué mi propio desempeño en clase:
 - a) Mi desempeño en clase fue muy bueno, realmente me involucré.
 - b) Generalmente atendí y cumplí con todo lo necesario para participar en el desarrollo de la clase.
 - c) Regular, aunque estaba interesada(o) en los temas realmente no sentí el compromiso de participar.
 - d) Malo, no me importó ni la clase, ni los temas.

4. Cumpí con lo requerido para participar activamente en la construcción del conocimiento y del curso:
 - a) Siempre, realmente me sentí comprometida(o) con el curso.
 - b) Cumpí aunque no siempre a tiempo, lo que hacía más difícil mi comprensión.
 - c) Difícilmente cumpí por varios motivos.
 - d) Nunca me interesó cumplir ni participar en la construcción del conocimiento.

Autoevaluación 2 (anverso)

-
5. Considero que comprendí el sentido general del curso
- a) Sí.
 - b) Regular.
 - c) Poco.
 - d) Nada.
6. Cuál considero que fue la actitud que mostré en clase:
- a) Entusiasta, realmente mostré mucho interés en el curso.
 - b) Mostré interés aunque realmente no me sentí tan entusiasmada(o)
 - c) Apática(o), quizá porque no me interesaban los temas que estábamos tratando
 - d) Indiferente y desinteresada(o).
7. Considero que los conocimientos comprendidos y construidos en clase tienen sentido en mi vida cotidiana.
- a) Por supuesto, veo la relación que tienen en la práctica de mi vida cotidiana
 - b) Casi todos los conocimientos tienen relación en mi vida cotidiana
 - c) Algunos sí y otros no
 - d) No, considero que lo que vimos en clase no tiene relación con mi vida cotidiana.
8. Considero sinceramente un cambio de actitud con respecto a mi manera de ser después de haber participado en el curso.
- a) Sí, el curso me hizo reflexionar y cambiar muchos de los supuestos que yo jamás había considerado.
 - b) En muchas ocasiones pude considerar mi modo de ser en relación a mi comportamiento y mis creencias.
 - c) Aunque comprendí la intención del curso no me interesaba cambiar mi forma de ser.
 - d) Para nada, creo que nadie puede cuestionarme cómo debo de ser y actuar
9. Cómo considero que fue el desempeño de mis participaciones en clase
- a) Participo mucho, me gusta expresar lo que sé y lo que pienso.
 - b) Aunque generalmente me siento animada a participar no lo hago por diferentes motivos.
 - c) No me gusta participar mucho en clase.
 - d) No me interesa expresar lo que sé ni lo que pienso, de todas formas no van a entenderme.
10. Brevemente describe cuáles son tus aciertos y fallas con respecto a tu actividad académica

mis fallas es que tengo que tener más compromiso con respecto a la entrega de trabajos. Y se que con este curso pude tener reflexiones en problemas que ni les preste atención antes y se que ahora tenemos que actuar no es fácil pero tratandolo podremos.

Evaluación de mi desempeño en la clase de Filosofía Política

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:

- a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
- b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
- c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
- d) no estuve interesada(o).

2. Los temas que se trataron durante el curso fueron para mí:

- a) Muy relevantes.
- b) Algo relevantes.
- c) Poco relevantes.
- d) Nada relevantes.

3. Cómo evalué mi propio desempeño en clase:

- a) Mi desempeño en clase fue muy bueno, realmente me involucré.
- b) Generalmente atendí y cumplí con todo lo necesario para participar en el desarrollo de la clase.
- c) Regular, aunque estaba interesada(o) en los temas realmente no sentí el compromiso de participar.
- d) Malo, no me importo ni la clase, ni los temas.

Le entendí, y en verdad me interesó el curso, pero faje en entrega de trabajos

4. Cumplí con lo requerido para participar activamente en la construcción del conocimiento y del curso

- a) Siempre, realmente me sentí comprometida(o) con el curso.
- b) Cumplí aunque no siempre a tiempo, lo que hacía más difícil mi comprensión.
- c) Dificilmente cumplí por varios motivos.
- d) Nunca me interesó cumplir ni participar en la construcción del conocimiento.

Autoevaluación 3 (anverso)

5. Considero que comprendí el sentido general del curso

- a) Sí.
- b) Regular.
- c) Poco.
- d) Nada.

6.Cuál considero que fue la actitud que mostré en clase:

- a) Entusiasta, realmente mostré mucho interés en el curso.
- b) Mostré interés aunque realmente no me sentí tan entusiasmada(o) algunas veces no siempre
- c) Apática(o), quizá porque no me interesaban los temas que estábamos tratando
- d) Indiferente y desinteresada(o).

7. Considero que los conocimientos comprendidos y construidos en clase tienen sentido en mi vida cotidiana.

- a) Por supuesto, veo la relación que tienen en la práctica de mi vida cotidiana.
- b) Casi todos los conocimientos tienen relación en mi vida cotidiana.
- c) Algunos sí y otros no.
- d) No, considero que lo que vimos en clase no tiene relación con mi vida cotidiana.

8. Considero sinceramente un cambio de actitud con respecto a mi manera de ser después de haber participado en el curso.

- a) Sí, el curso me hizo reflexionar y cambiar muchos de los supuestos que yo jamás había considerado.
- b) En muchas ocasiones pude considerar mi modo de ser en relación a mi comportamiento y mis creencias.
- c) Aunque comprendí la intención del curso no me interesaba cambiar mi forma de ser.
- d) Para nada, creo que nadie puede cuestionarme cómo debo ser y actuar.

9. Cómo considero que fue el desempeño de mis participaciones en clase

- a) Participo mucho, me gusta expresar lo que sé y lo que pienso.
- b) Aunque generalmente me siento animada a participar no lo hago por diferentes motivos.
- c) No me gusta participar mucho en clase.
- d) No me interesa expresar lo que sé ni lo que pienso, de todas formas no van a entenderme.

10. Brevemente describe cuáles son tus aciertos y fallas con respecto a tu actividad académica

Siento que si adquirí el conocimiento necesario, pero realmente me faje a mi misma con la entrega de trabajos.

~~no voto~~

Autoevaluación 3 (reverso)

Hernández Rocha Branda Ferranda.

Evaluación de mi desempeño en la clase de Filosofía Política

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).

2. Los temas que se trataron durante el curso fueron para mí:
 - a) Muy relevantes.
 - b) Algo relevantes.
 - c) Poco relevantes.
 - d) Nada relevantes.

3. Cómo evalué mi propio desempeño en clase:
 - a) Mi desempeño en clase fue muy bueno, realmente me involucré.
 - b) Generalmente atendí y cumplí con todo lo necesario para participar en el desarrollo de la clase.
 - c) Regular, aunque estaba interesada(o) en los temas realmente no sentí el compromiso de participar.
 - d) Malo, no me importó ni la clase, ni los temas.

4. Cumplí con lo requerido para participar activamente en la construcción del conocimiento y del curso:
 - a) Siempre, realmente me sentí comprometida(o) con el curso.
 - b) Cumplí aunque no siempre a tiempo, lo que hacía más difícil mi comprensión. *pero a compendia lo que comental Gaby*
 - c) Difícilmente cumplí por varios motivos.
 - d) Nunca me interesó cumplir ni participar en la construcción del conocimiento.

Autoevaluación 4 (anverso)

5. Considero que comprendí el sentido general del curso
- a) Sí.
 - b) Regular.
 - c) Poco.
 - d) Nada.
6. Cuál considero que fue la actitud que mostré en clase:
- a) Entusiasta, realmente mostré mucho interés en el curso.
 - b) Mostré interés aunque realmente no me sentí tan entusiasmada(o)
 - c) Apática(o), quizá porque no me interesaban los temas que estábamos tratando
 - d) Indiferente y desinteresada(o).
7. Considero que los conocimientos comprendidos y construidos en clase tienen sentido en mi vida cotidiana :
- a) Por supuesto, veo la relación que tienen en la práctica de mi vida cotidiana
 - b) Casi todos los conocimientos tienen relación en mi vida cotidiana
 - c) Algunos sí y otros no
 - d) No, considero que lo que vimos en clase no tiene relación con mi vida cotidiana.
8. Considero sinceramente un cambio de actitud con respecto a mi manera de ser después de haber participado en el curso :
- a) Sí, el curso me hizo reflexionar y cambiar muchos de los supuestos que yo jamás había considerado.
 - b) En muchas ocasiones pude considerar mi modo de ser en relación a mi comportamiento y mis creencias.
 - c) Aunque comprendí la intención del curso no me interesaba cambiar mi forma de ser.
 - d) Para nada, creo que nadie puede cuestionarme cómo debo ser y actuar
9. Cómo considero que fue el desempeño de mis participaciones en clase
- a) Participé mucho, me gusta expresar lo que sé y lo que pienso.
 - b) Aunque generalmente me siento animada a participar no lo hago por diferentes motivos.
 - c) No me gusta participar mucho en clase.
 - d) No me interesa expresar lo que sé ni lo que pienso, de todas formas no van a entenderme.

10. Brevemente describe cuáles son tus aciertos y fallas con respecto a tu actividad académica

No participé mucho, porque a veces sentía que no me sabía explicar. Pero lo intentaba especialmente haber aportado en la clase.

Fallé en la entrega de trabajos en tiempo establecido. Pero siento que trabajé bien, y que cambió mucho mi actitud, y mi forma de ahora ver mi alrededor.

Bárceño Hernández Mónica

Evaluación de mi desempeño en la clase de Filosofía Política

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).
2. Los temas que se trataron durante el curso fueron para mí:
 - a) Muy relevantes.
 - b) Algo relevantes.
 - c) Poco relevantes.
 - d) Nada relevantes.
3. Cómo evalué mi propio desempeño en clase:
 - a) Mi desempeño en clase fue muy bueno, realmente me involucré.
 - b) Generalmente atendí y cumplí con todo lo necesario para participar en el desarrollo de la clase.
 - c) Regular, aunque estaba interesada(o) en los temas realmente no sentí el compromiso de participar.
 - d) Malo, no me importó ni la clase, ni los temas.
4. Cumplicé con lo requerido para participar activamente en la construcción del conocimiento y del curso:
 - a) Siempre, realmente me sentí comprometida(o) con el curso.
 - b) Cumplicé aunque no siempre a tiempo, lo que hacía más difícil mi comprensión.
 - c) Difícilmente cumplicé por varios motivos.
 - d) Nunca me interesó cumplir ni participar en la construcción del conocimiento.

Autoevaluación 5 (anverso)

-
5. Considero que comprendí el sentido general del curso
- a) Sí.
 - b) Regular.
 - c) Poco.
 - d) Nada.
6. Cuál considero que fue la actitud que mostré en clase:
- a) Entusiasta, realmente mostré mucho interés en el curso.
 - b) Mostré interés aunque realmente no me sentí tan entusiasmada(o)
 - c) Apática(o), quizá porque no me interesaban los temas que estábamos tratando
 - d) Indiferente y desinteresada(o).
7. Considero que los conocimientos comprendidos y construidos en clase tienen sentido en mi vida cotidiana :
- a) Por supuesto, veo la relación que tienen en la práctica de mi vida cotidiana
 - b) Casi todos los conocimientos tienen relación en mi vida cotidiana
 - c) Algunos sí y otros no
 - d) No, considero que lo que vimos en clase no tiene relación con mi vida cotidiana.
8. Considero sinceramente un cambio de actitud con respecto a mi manera de ser después de haber participado en el curso :
- a) Sí, el curso me hizo reflexionar y cambiar muchos de los supuestos que yo jamás había considerado.
 - b) En muchas ocasiones pude considerar mi modo de ser en relación a mi comportamiento y mis creencias.
 - c) Aunque comprendí la intención del curso no me interesaba cambiar mi forma de ser.
 - d) Para nada, creo que nadie puede cuestionarme cómo debo de ser y actuar
9. Cómo considero que fue el desempeño de mis participaciones en clase
- a) Participo mucho, me gusta expresar lo que sé y lo que pienso.
 - b) Aunque generalmente me siento animada a participar no lo hago por diferentes motivos.
 - c) No me gusta participar mucho en clase.
 - d) No me interesa expresar lo que sé ni lo que pienso, de todas formas no van a entenderme.
10. Brevemente describe cuáles son tus aciertos y fallas con respecto a tu actividad académica

Creo que tengo que ir a inter y tal vez a modulo ya que no tuve una asistencia de 100% ni en mis entregas de trabajos pero me comprometo a hacer todo lo que esta pendiente.

4.5.2.2 Evaluación de los compañeros de clase (coevaluación)

Al principio del semestre, en la presentación del programa de la materia, se propuso que lleváramos a cabo un registro de nuestras actividades en clase en lo que nombramos *bitácora rotatoria*, se planteó esta idea con la finalidad de que en principio, reconociéramos a partir del registro, que compartimos el salón y la clase con otros compañeros que no solamente están allí como acompañantes sino como complemento de la misma. Es decir, la intención era que hubiera un reconocimiento del otro y del NOSOTROS a partir de la observación y escucha de los compañeros con los que se comparte la clase.

Esto se hacía más evidente porque se prestaba atención al compañero para responder rubros como

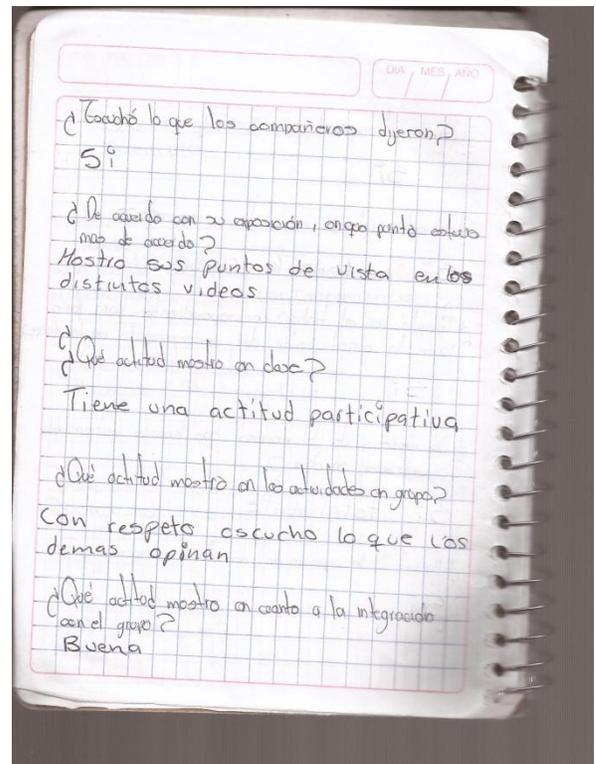
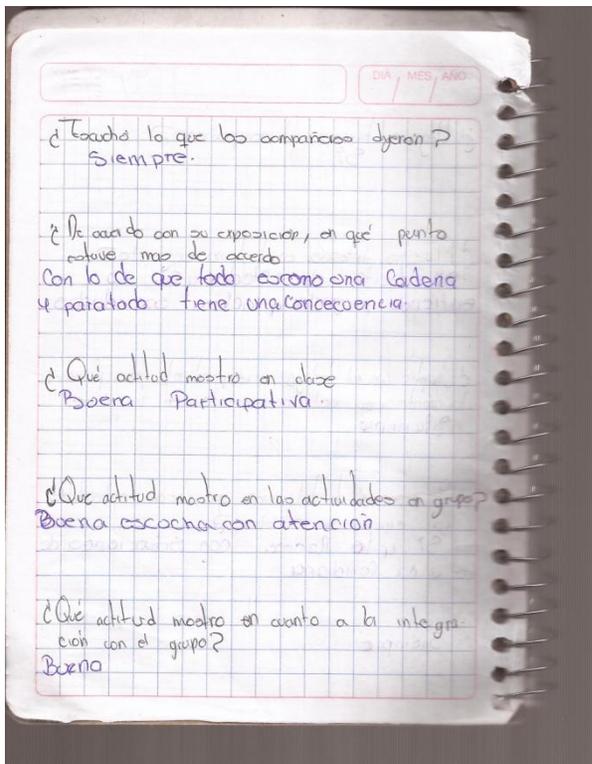
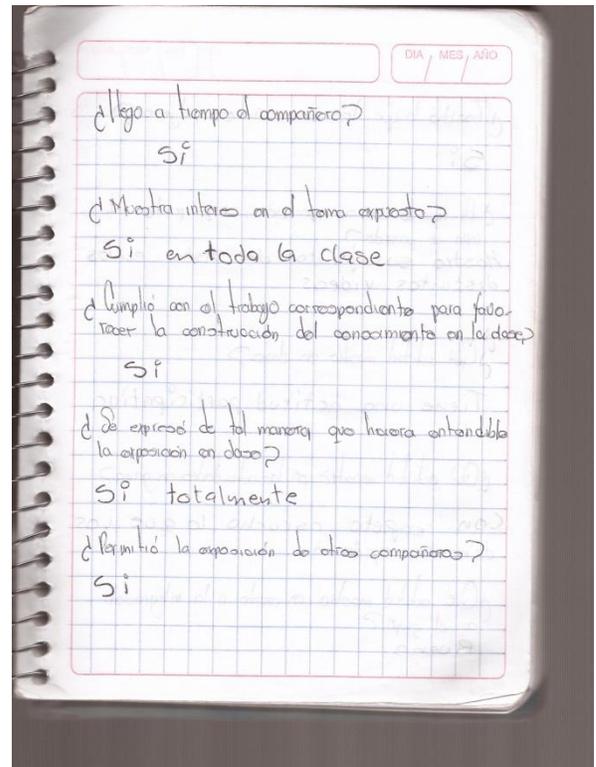
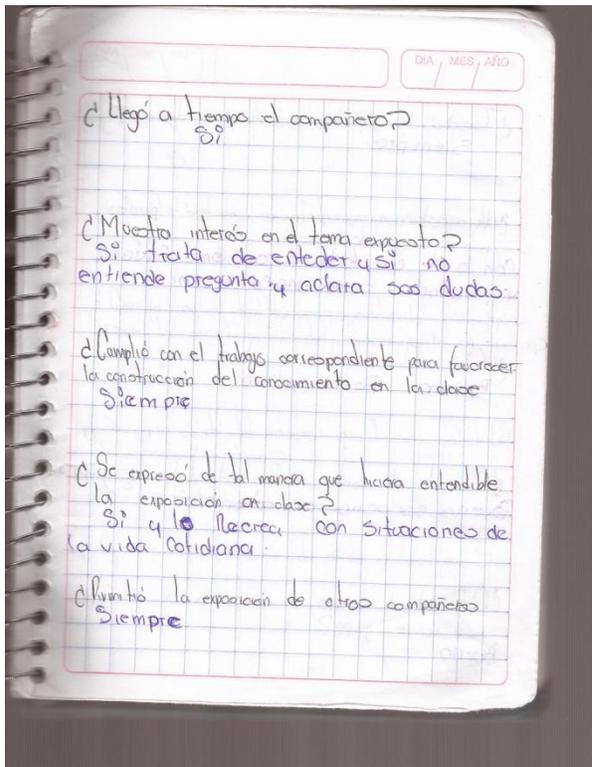
- De acuerdo a su exposición, en qué punto estuve menos de acuerdo
- De acuerdo con su exposición, en qué punto estuve más de acuerdo, etc.

Por otro lado, nuestra bitácora rotatoria nos permitió complementar la evaluación final pues el registro de los datos de los compañeros nos dio la posibilidad de valorar el desempeño de todos a lo largo del curso y en distintos momentos.

Cada uno de nosotros hizo su bitácora, es decir escribió los puntos a evaluar en las sesiones en las que ésta fuera requerida. Así, al principio de clase las bitácoras eran repartidas a los compañeros de tal manera que al compañero al que le correspondía escribir en la bitácora del otro diera cuenta, en principio de su presencia y estuviera atento a su modo de trabajar en clase, a su actitud en el desarrollo de las actividades, a sus comentarios, etc.

Además, la bitácora fue rotatoria porque era alternada para que distintos compañeros pudieran ser evaluados y evaluar a la vez a todos. Esto permitió reconocer diferencias y semejanzas con todos los compañeros y en distintos momentos.

A continuación se presentan algunos ejemplos



¿Llega a tiempo al compañero?

Si, Adelantada es muy responsable en cuestión de tiempo y asistencia.

¿Muestra interés en el tema expuesto?

Siempre se muestra muy interesada en los temas. Parece que realmente le da cuenta de la pertinencia de los temas y las reflexiones.

¿Cumple con el trabajo correspondiente para la construcción de los conocimientos en clase?

Si, generalmente Adelantada cumple con todos los trabajos lo que permite hacer y construir buenas reflexiones. Es responsable y comprende que su trabajo es una aportación importante para las clases.

¿Participa en clase?

Generalmente Adelantada es muy callada lo que NO quiere decir que no participa, más bien, participa de otra manera. Le gusta mucho que este en la clase.

¿De acuerdo con la participación con que punto de vista estas de acuerdo con mi compañera y con cual no?

Casi siempre estoy de acuerdo con todo lo que dice, difícilmente me comparto sus opiniones y reflexiones. Hoy, por ejemplo, hizo una aportación muy interesante de una contradicción que yo no había pensado. Lo que me permite reconocer mis limitaciones.

Que actitud muestra en la integración del grupo

Si supo tener una buena integración con todos

→ Se muestra abierta ante la interacción y tolerancia.

- Se sabe integrar muy bien pero, a veces le da mucha pena hacer muy buenas reflexiones y hacer pensar, o es un poquito distraída.

→ Si se desarrollase en el tema muy bien

→ Buena Integración con todos

→ Mucha.

De acuerdo punto de vista con la participación con que de acuerdo y con cual no

Si, estubo ~~de~~ de acuerdo con el Bien Público

→ Estoy de acuerdo en el contenido que tiene el Bien Público. → Buena.

- Es difícil de por sí cuestionar el modo como vivimos y como creemos que es lo visto por que así debe ser. Siempre muestra interés en algunos temas y en muchos, no está de acuerdo, eso aunque en la clase porque no tiene a sentir otras maneras aunque a veces creo que sí. No está de acuerdo pero no sabe por que. Hoy que trabajav en lo mismo me pareció estar de acuerdo en ella en que lo es. Pienso en el Bien Común y en los principios del Bien Común.

→ En lo que aplico de hecho fue muy efectivo y estuvo bien

→ Con el de la convención y responsabilidad con nosotros

Que actitud muestra en las actividades del grupo

Con atención a todo lo explicado

→ Muestra interés y comprensión en el tema.

- Siempre es muy inteligente pero me parece que a veces le gana más la timidez y eso le impide participar con más confianza. Descubrir su potencialidad.

→ Buena participación e interés

→ Buena

- Buena.

Llega a tiempo el compañero

Si

→ Si Buena

→ Si Buena

→ Si Buena

→ Si Buena

Muestra interés en el tema expuesto

Si

→ Si

Si, aunque a veces se pierde en la explicación quizo porque piensa que esto no tiene que ver con su vida cotidiana o quizás porque no le interesa. Desde la perspectiva el el enfoque que estamos viendo.

→ Si, demasiado o apenas nada

→ Si Buena

→ Si

4.6. Evaluación de la práctica docente y del curso por parte de los alumnos

Finalmente les pedí que respondieran un cuestionario que se había diseñado para evaluar mi práctica docente.

A continuación se muestran las evidencias.

López Berríos Adriana

Evaluación de la práctica docente de los alumnos de la clase hacia la profesora practicante Gabriela Jurado Rivera

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).

- 2.Cuál fue la actitud que mostró la profesora en las clases:
 - a) Es muy entusiasta, mostró mucho interés en el curso.
 - b) Se mostraba interesada aunque no fue muy entusiasta.
 - c) A veces se mostraba apática, generalmente cuando parecía que los temas no eran de su agrado.
 - d) La mayoría de las veces se mostro indiferente o desinteresada, parecía que no le importaba la clase.

3. Cuando la profesora exponía algún tema:
 - a) Lo hacía de una manera sencilla y explicita.
 - b) A veces lo hacía de una manera clara pero en ocasiones le costaba trabajo expresar sus ideas.

Evaluación 1 (hoja 1)

- c) Generalmente le costaba trabajo expresar sus ideas.
 - d) Nunca entendí algo de lo que quería explicar.
4. Consideras que a la profesora le interesa tu aprendizaje:
- a) Sí, en todo momento se mostró atenta a nuestros logros e inquietudes.
 - b) La mayoría de las veces se mostraba interesada, nos preguntaba con frecuencia si habíamos comprendido.
 - c) Casi nunca, pocas veces mostraba interés en nuestra comprensión.
 - d) Nunca, jamás se mostró interesada en nuestros logros e inquietudes.
5. Consideras que la profesora permitió y alentó la libre expresión de los compañeros en clase:
- a) Sí, siempre estuvo dispuesta a escuchar y atender los comentarios hechos en clase.
 - b) La mayoría de las veces, pues en algunas ocasiones no permitió comentarios mientras exponía algún tema.
 - c) Difícilmente concedía la palabra, casi siempre quería ser ella la protagonista de la clase.
 - d) Nunca permitió algún comentario. Sólo se escuchaba su voz en clase.
6. La profesora motivo la construcción del conocimiento comunitario
- a) Siempre. Todo el tiempo nos animó a participar en la construcción de los conocimientos y no sólo en su retención.
 - b) La mayoría de las veces, aunque no siempre se logró.
 - c) Nos animaba a participar en la construcción del conocimiento pero difícilmente escuchaba nuestra participación por lo que se hacía difícil la construcción del conocimiento comunitario.
 - d) Nunca motivo la construcción del conocimiento. Sólo le importaba que retuviéramos la información que nos proporcionaba.
7. Consideras que las estrategias utilizadas en las clases fueron pertinentes para la comprensión de los temas del curso
- a) Sí, las estrategias apoyaron a la comprensión de los temas expuestos en las clases.
 - b) A veces, porque en algunas ocasiones no comprendí la relación entre las estrategias de la clase y los temas.
 - c) Casi nunca, la mayoría de las veces no entendí porque llevábamos a cabo esas actividades.
 - d) Nunca supe cual era la intención ni de las tareas ni de las actividades realizadas en clase.

8. Consideras que la manera en la que la profesora abordó los temas del curso fue un medio importante para relacionarlos con nuestra vida cotidiana:
- a) Sí, la exposición de los temas siempre estuvieron vinculados a los acontecimientos de nuestra vida cotidiana.
 - b) Casi siempre, pues algunos temas no podían ser relacionados con prácticas de la vida cotidiana
 - c) Casi nunca se vincularon los temas con el ámbito de nuestra vida cotidiana.
 - d) Nunca, parecía que los temas de la clase y el ámbito de nuestra vida cotidiana están totalmente separados.
9. Que tanto respetó la profesora los criterios acordados al principio del semestre en relación a la evaluación y la manera de llevar el curso.
- a) Siempre fue muy respetuosa de los acuerdos hechos, nunca desconoció algún criterio acordado o impuso su voluntad.
 - b) Fue respetuosa aunque, a veces, no se llevaron a cabo esos acuerdos.
 - c) Cambiaba constantemente y por voluntad propia los acuerdos establecidos.
 - d) Nunca hubo acuerdos, ella siempre impuso su voluntad.
10. Consideras que hubo un cambio en la manera en la que la profesora llevó el curso con respecto a otros cursos.
- a) Definitivamente, sentí que este curso fue diferente a otros.
 - b) En algunas cuestiones. (Actitud del profesor, Estrategias, Herramientas didácticas, Temas, Otros _____)
 - c) No mucho, parece que no puede haber otro modo de dar clases.
 - d) Para nada, todo me pareció igual.
11. Escribe, por favor, un comentario que consideres debe saber la profesora para mejorar su práctica docente.

Yo considero que Gabi es una muy buena profesora y que siempre en lo que nos explicaba siempre lo ligaba con la vida cotidiana, eso fue lo que más nos ayudó a comprender.

Nombre y Firma: López Barrios Adriana 

Evaluación de la práctica docente de los alumnos de la clase hacia la profesora practicante Gabriela Jurado Rivera

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).

- 2.Cuál fue la actitud que mostró la profesora en las clases:
 - a) Es muy entusiasta, mostró mucho interés en el curso.
 - b) Se mostraba interesada aunque no fue muy entusiasta.
 - c) A veces se mostraba apática, generalmente cuando parecía que los temas no eran de su agrado.
 - d) La mayoría de las veces se mostro indiferente o desinteresado, parecía que no le importaba la clase.

3. Cuando la profesora exponía algún tema:
 - a) Lo hacía de una manera sencilla y explicita.
 - b) A veces lo hacía de una manera clara pero en ocasiones le costaba trabajo expresar sus ideas.

Evaluación 2 (hoja1)

- c) Generalmente le costaba trabajo expresar sus ideas.
 - d) Nunca entendí algo de lo que quería explicar.
4. Consideras que a la profesora le interesa tu aprendizaje:
- a) Sí, en todo momento se mostró atenta a nuestros logros e inquietudes.
 - b) La mayoría de las veces se mostraba interesada, nos preguntaba con frecuencia si habíamos comprendido.
 - c) Casi nunca, pocas veces mostraba interés en nuestra comprensión.
 - d) Nunca, jamás se mostró interesada en nuestros logros e inquietudes.
5. Consideras que la profesora permitió y alentó la libre expresión de los compañeros en clase:
- a) Sí, siempre estuvo dispuesta a escuchar y atender los comentarios hechos en clase.
 - b) La mayoría de las veces, pues en algunas ocasiones no permitió comentarios mientras exponía algún tema.
 - c) Difícilmente concedía la palabra, casi siempre quería ser ella la protagonista de la clase.
 - d) Nunca permitió algún comentario. Sólo se escuchaba su voz en clase.
6. La profesora motivo la construcción del conocimiento comunitario
- a) Siempre. Todo el tiempo nos animó a participar en la construcción de los conocimientos y no sólo en su retención.
 - b) La mayoría de las veces, aunque no siempre se logró.
 - c) Nos animaba a participar en la construcción del conocimiento pero difícilmente escuchaba nuestra participación por lo que se hacía difícil la construcción del conocimiento comunitario.
 - d) Nunca motivo la construcción del conocimiento. Sólo le importaba que retuviéramos la información que nos proporcionaba.
7. Consideras que las estrategias utilizadas en las clases fueron pertinentes para la comprensión de los temas del curso
- a) Sí, las estrategias apoyaron a la comprensión de los temas expuestos en las clases.
 - b) A veces, porque en algunas ocasiones no comprendí la relación entre las estrategias de la clase y los temas.
 - c) Casi nunca, la mayoría de las veces no entendí porque llevábamos a cabo esas actividades.
 - d) Nunca supe cual era la intención ni de las tareas ni de las actividades realizadas en clase.

8. Consideras que la manera en la que la profesora abordó los temas del curso fue un medio importante para relacionarlos con nuestra vida cotidiana:
- a) Sí, la exposición de los temas siempre estuvieron vinculados a los acontecimientos de nuestra vida cotidiana.
 - b) Casi siempre, pues algunos temas no podían ser relacionados con prácticas de la vida cotidiana
 - c) Casi nunca se vincularon los temas con el ámbito de nuestra vida cotidiana.
 - d) Nunca, parecía que los temas de la clase y el ámbito de nuestra vida cotidiana están totalmente separados.
9. Que tanto respetó la profesora los criterios acordados al principio del semestre en relación a la evaluación y la manera de llevar el curso.
- a) Siempre fue muy respetuosa de los acuerdos hechos, nunca desconoció algún criterio acordado o impuso su voluntad.
 - b) Fue respetuosa aunque, a veces, no se llevaron a cabo esos acuerdos.
 - c) Cambiaba constantemente y por voluntad propia los acuerdos establecidos.
 - d) Nunca hubo acuerdos, ella siempre impuso su voluntad.
10. Consideras que hubo un cambio en la manera en la que la profesora llevó el curso con respecto a otros cursos.
- a) Definitivamente, sentí que este curso fue diferente a otros,
 - b) En algunas cuestiones. (Actitud del profesor, Estrategias, Herramientas didácticas, Temas, Otros _____)
 - c) No mucho, parece que no puede haber otro modo de dar clases.
 - d) Para nada, todo me pareció igual.
11. Escribe, por favor, un comentario que consideres debe saber la profesora para mejorar su práctica docente.

la profesora gabriela supo entregarse en este curso
y no tengo ningún problema en como enseñar. en verdad muchas gracias
[Como] ella como nosotros siempre vamos a continuar aprendiendo.
Tanto Gracias.

Nombre y Firma: Marisol Arcega Vega

Evaluación de la práctica docente de los alumnos de la clase hacia la profesora practicante Gabriela Jurado Rivera

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:

- a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
- b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
- c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
- d) no estuve interesada(o).

2.Cuál fue la actitud que mostró la profesora en las clases:

- a) Es muy entusiasta, mostró mucho interés en el curso.
- b) Se mostraba interesada aunque no fue muy entusiasta.
- c) A veces se mostraba apática, generalmente cuando parecía que los temas no eran de su agrado.
- d) La mayoría de las veces se mostro indiferente o desinteresada, parecía que no le importaba la clase.

3. Cuando la profesora exponía algún tema:

- a) Lo hacía de una manera sencilla y explícita.
- b) A veces lo hacía de una manera clara pero en ocasiones le costaba trabajo expresar sus ideas.

- c) Generalmente le costaba trabajo expresar sus ideas.
 - d) Nunca entendí algo de lo que quería explicar.
4. Consideras que a la profesora le interesa tu aprendizaje:
- a) Sí, en todo momento se mostró atenta a nuestros logros e inquietudes.
 - b) La mayoría de las veces se mostraba interesada, nos preguntaba con frecuencia si habíamos comprendido.
 - c) Casi nunca, pocas veces mostraba interés en nuestra comprensión.
 - d) Nunca, jamás se mostró interesada en nuestros logros e inquietudes.
5. Consideras que la profesora permitió y alentó la libre expresión de los compañeros en clase:
- a) Sí, siempre estuvo dispuesta a escuchar y atender los comentarios hechos en clase.
 - b) La mayoría de las veces, pues en algunas ocasiones no permitió comentarios mientras exponía algún tema.
 - c) Difícilmente concedía la palabra, casi siempre quería ser ella la protagonista de la clase.
 - d) Nunca permitió algún comentario. Sólo se escuchaba su voz en clase.
6. La profesora motivo la construcción del conocimiento comunitario
- a) Siempre. Todo el tiempo nos animó a participar en la construcción de los conocimientos y no sólo en su retención.
 - b) La mayoría de las veces, aunque no siempre se logró.
 - c) Nos animaba a participar en la construcción del conocimiento pero difícilmente escuchaba nuestra participación por lo que se hacía difícil la construcción del conocimiento comunitario.
 - d) Nunca motivo la construcción del conocimiento. Sólo le importaba que retuviéramos la información que nos proporcionaba.
7. Consideras que las estrategias utilizadas en las clases fueron pertinentes para la comprensión de los temas del curso
- a) Sí, las estrategias apoyaron a la comprensión de los temas expuestos en las clases.
 - b) A veces, porque en algunas ocasiones no comprendí la relación entre las estrategias de la clase y los temas.
 - c) Casi nunca, la mayoría de las veces no entendí porque llevábamos a cabo esas actividades.
 - d) Nunca supe cual era la intención ni de las tareas ni de las actividades realizadas en clase.

8. Consideras que la manera en la que la profesora abordó los temas del curso fue un medio importante para relacionarlos con nuestra vida cotidiana:

- a) Sí, la exposición de los temas siempre estuvieron vinculados a los acontecimientos de nuestra vida cotidiana.
- b) Casi siempre, pues algunos temas no podían ser relacionados con prácticas de la vida cotidiana
- c) Casi nunca se vincularon los temas con el ámbito de nuestra vida cotidiana.
- d) Nunca, parecía que los temas de la clase y el ámbito de nuestra vida cotidiana están totalmente separados.

9. Que tanto respetó la profesora los criterios acordados al principio del semestre en relación a la evaluación y la manera de llevar el curso.

- a) Siempre fue muy respetuosa de los acuerdos hechos, nunca desconoció algún criterio acordado o impuso su voluntad.
- b) Fue respetuosa aunque, a veces, no se llevaron a cabo esos acuerdos.
- c) Cambiaba constantemente y por voluntad propia los acuerdos establecidos.
- d) Nunca hubo acuerdos, ella siempre impuso su voluntad.

10. Consideras que hubo un cambio en la manera en la que la profesora llevó el curso con respecto a otros cursos.

- a) Definitivamente, sentí que este curso fue diferente a otros.
- b) En algunas cuestiones. (Actitud del profesor, Estrategias, Herramientas didácticas, Temas, Otros _____)
- c) No mucho, parece que no puede haber otro modo de dar clases.
- d) Para nada, todo me pareció igual.

11. Escribe, por favor, un comentario que consideres debe saber la profesora para mejorar su práctica docente.

Estuvo buena la clase para mí no tiene que mejorar su clase siempre fue muy interesante.

Nombre y Firma: Sosana Anelis Ramírez

Evaluación de la práctica docente de los alumnos de la clase hacia la profesora practicante Gabriela Jurado Rivera

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:

- a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron. *aunque parecía que estuviera distraída en las primeras sesiones*
- b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
- c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
- d) no estuve interesada(o).

2. Cuál fue la actitud que mostró la profesora en las clases:

- a) Es muy entusiasta, mostró mucho interés en el curso.
- b) Se mostraba interesada aunque no fue muy entusiasta.
- c) A veces se mostraba apática, generalmente cuando parecía que los temas no eran de su agrado.
- d) La mayoría de las veces se mostro indiferente o desinteresado, parecía que no le importaba la clase.

3. Cuando la profesora exponía algún tema:

- a) Lo hacía de una manera sencilla y explicita.
- b) A veces lo hacía de una manera clara pero en ocasiones le costaba trabajo expresar sus ideas.

Evaluación 4 (hoja 1)

- c) Generalmente le costaba trabajo expresar sus ideas.
- d) Nunca entendí algo de lo que quería explicar.
4. Consideras que a la profesora le interesa tu aprendizaje:
- a) Sí, en todo momento se mostró atenta a nuestros logros e inquietudes.
- b) La mayoría de las veces se mostraba interesada, nos preguntaba con frecuencia si habíamos comprendido.
- c) Casi nunca, pocas veces mostraba interés en nuestra comprensión.
- d) Nunca, jamás se mostró interesada en nuestros logros e inquietudes.
5. Consideras que la profesora permitió y alentó la libre expresión de los compañeros en clase:
- a) Sí, siempre estuvo dispuesta a escuchar y atender los comentarios hechos en clase.
- b) La mayoría de las veces, pues en algunas ocasiones no permitió comentarios mientras exponía algún tema.
- c) Difícilmente concedía la palabra, casi siempre quería ser ella la protagonista de la clase.
- d) Nunca permitió algún comentario. Sólo se escuchaba su voz en clase.
6. La profesora motivo la construcción del conocimiento comunitario
- a) Siempre. Todo el tiempo nos animó a participar en la construcción de los conocimientos y no sólo en su retención.
- b) La mayoría de las veces, aunque no siempre se logró.
- c) Nos animaba a participar en la construcción del conocimiento pero difícilmente escuchaba nuestra participación por lo que se hacía difícil la construcción del conocimiento comunitario.
- d) Nunca motivo la construcción del conocimiento. Sólo le importaba que retuviéramos la información que nos proporcionaba.
7. Consideras que las estrategias utilizadas en las clases fueron pertinentes para la comprensión de los temas del curso
- a) Sí, las estrategias apoyaron a la comprensión de los temas expuestos en las clases. *Gracias a eso logre comprenderlo muy bien.*
- b) A veces, porque en algunas ocasiones no comprendí la relación entre las estrategias de la clase y los temas.
- c) Casi nunca, la mayoría de las veces no entendí porque llevábamos a cabo esas actividades.
- d) Nunca supe cual era la intención ni de las tareas ni de las actividades realizadas en clase.

8. Consideras que la manera en la que la profesora abordó los temas del curso fue un medio importante para relacionarlos con nuestra vida cotidiana:

- a) Sí, la exposición de los temas siempre estuvieron vinculados a los acontecimientos de nuestra vida cotidiana.
- b) Casi siempre, pues algunos temas no podían ser relacionados con prácticas de la vida cotidiana
- c) Casi nunca se vincularon los temas con el ámbito de nuestra vida cotidiana.
- d) Nunca, parecía que los temas de la clase y el ámbito de nuestra vida cotidiana están totalmente separados.

9. Que tanto respetó la profesora los criterios acordados al principio del semestre en relación a la evaluación y la manera de llevar el curso.

- a) Siempre fue muy respetuosa de los acuerdos hechos, nunca desconoció algún criterio acordado o impuso su voluntad.
- b) Fue respetuosa aunque, a veces, no se llevaron a cabo esos acuerdos.
- c) Cambiaba constantemente y por voluntad propia los acuerdos establecidos.
- d) Nunca hubo acuerdos, ella siempre impuso su voluntad.

Siempre no respetó y no daba sus opiniones acerca de nuestros ideas.

10. Consideras que hubo un cambio en la manera en la que la profesora llevó el curso con respecto a otros cursos.

- a) Definitivamente, sentí que este curso fue diferente a otros. *Casi fue similar la prof Carla Historia, pero muy bien.*
- b) En algunas cuestiones. (Actitud del profesor, Estrategias, Herramientas didácticas, Temas, Otros _____) *por parte,*
- c) No mucho, parece que no puede haber otro modo de dar clases.
- d) Para nada, todo me pareció igual.

11. Escribe, por favor, un comentario que consideres debe saber la profesora para mejorar su práctica docente.

A mí me pareció muy encantadora la maestra, porque era muy entusiasta, lo que no compartía para mí me es muy valioso pero ahora lo comparto con mi familia. Veo de distinta manera mi realidad y he tratado de hacer un cambio positivo en mi vida.

Nombre y Firma: Hernández Rocha Brenda Fernanda.

Evaluación de la práctica docente de los alumnos de la clase hacia la profesora practicante Gabriela Jurado Rivera

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: Alfonso Artiaga Juárez

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. Cuando estuve en clase, generalmente:
 - a) me encontré muy interesada(o) por los temas que se expusieron.
 - b) me encontré interesada(o) la mayor parte del tiempo, aunque en ratos me distraía con mucha facilidad.
 - c) no me interesaron los temas que se expusieron aunque de pronto llamaron mi atención algunos comentarios.
 - d) no estuve interesada(o).

- 2.Cuál fue la actitud que mostró la profesora en las clases:
 - a) Es muy entusiasta, mostró mucho interés en el curso.
 - b) Se mostraba interesada aunque no fue muy entusiasta.
 - c) A veces se mostraba apática, generalmente cuando parecía que los temas no eran de su agrado.
 - d) La mayoría de las veces se mostro indiferente o desinteresado, parecía que no le importaba la clase.

3. Cuando la profesora exponía algún tema:
 - a) Lo hacía de una manera sencilla y explicita.
 - b) A veces lo hacía de una manera clara pero en ocasiones le costaba trabajo expresar sus ideas.

- c) Generalmente le costaba trabajo expresar sus ideas.
 - d) Nunca entendí algo de lo que quería explicar.
4. Consideras que a la profesora le interesa tu aprendizaje:
- a) Sí, en todo momento se mostró atenta a nuestros logros e inquietudes.
 - b) La mayoría de las veces se mostraba interesada, nos preguntaba con frecuencia si habíamos comprendido.
 - c) Casi nunca, pocas veces mostraba interés en nuestra comprensión.
 - d) Nunca, jamás se mostró interesada en nuestros logros e inquietudes.
5. Consideras que la profesora permitió y alentó la libre expresión de los compañeros en clase:
- a) Sí, siempre estuvo dispuesta a escuchar y atender los comentarios hechos en clase.
 - b) La mayoría de las veces, pues en algunas ocasiones no permitió comentarios mientras exponía algún tema.
 - c) Difícilmente concedía la palabra, casi siempre quería ser ella la protagonista de la clase.
 - d) Nunca permitió algún comentario. Sólo se escuchaba su voz en clase.
6. La profesora motivo la construcción del conocimiento comunitario
- a) Siempre. Todo el tiempo nos animó a participar en la construcción de los conocimientos y no sólo en su retención.
 - b) La mayoría de las veces, aunque no siempre se logró.
 - c) Nos animaba a participar en la construcción del conocimiento pero difícilmente escuchaba nuestra participación por lo que se hacía difícil la construcción del conocimiento comunitario.
 - d) Nunca motivo la construcción del conocimiento. Sólo le importaba que retuviéramos la información que nos proporcionaba.
7. Consideras que las estrategias utilizadas en las clases fueron pertinentes para la comprensión de los temas del curso
- a) Sí, las estrategias apoyaron a la comprensión de los temas expuestos en las clases.
 - b) A veces, porque en algunas ocasiones no comprendí la relación entre las estrategias de la clase y los temas.
 - c) Casi nunca, la mayoría de las veces no entendí porque llevábamos a cabo esas actividades.
 - d) Nunca supe cual era la intención ni de las tareas ni de las actividades realizadas en clase.

8. Consideras que la manera en la que la profesora abordó los temas del curso fue un medio importante para relacionarlos con nuestra vida cotidiana:

- a) Sí, la exposición de los temas siempre estuvieron vinculados a los acontecimientos de nuestra vida cotidiana.
- b) Casi siempre, pues algunos temas no podían ser relacionados con prácticas de la vida cotidiana
- c) Casi nunca se vincularon los temas con el ámbito de nuestra vida cotidiana.
- d) Nunca, parecía que los temas de la clase y el ámbito de nuestra vida cotidiana están totalmente separados.

9. Que tanto respetó la profesora los criterios acordados al principio del semestre en relación a la evaluación y la manera de llevar el curso.

- a) Siempre fue muy respetuosa de los acuerdos hechos, nunca desconoció algún criterio acordado o impuso su voluntad.
- b) Fue respetuosa aunque, a veces, no se llevaron a cabo esos acuerdos.
- c) Cambiaba constantemente y por voluntad propia los acuerdos establecidos.
- d) Nunca hubo acuerdos, ella siempre impuso su voluntad.

10. Consideras que hubo un cambio en la manera en la que la profesora llevó el curso con respecto a otros cursos.

- a) Definitivamente, sentí que este curso fue diferente a otros.
- b) En algunas cuestiones. (Actitud del profesor, Estrategias, Herramientas didácticas, Temas, Otros _____)
- c) No mucho, parece que no puede haber otro modo de dar clases.
- d) Para nada, todo me pareció igual.

11. Escribe, por favor, un comentario que consideres debe saber la profesora para mejorar su práctica docente.

Sigue dando tus clases haci ya que las haces muy bien.

Nombre y Firma:

Bárbara Hernández Mónica



4.6.1. Evaluación del profesor experto (Hoja1)

**Evaluación de la práctica docente del profesor titular de la clase hacia la profesora practicante
Gabriela Jurado Rivera**

Institución: Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel 2 "Benito Juárez"

Materia: Filosofía Política

Ubicación de la materia: Optativa del 5° semestre

Profesor Titular: *Alfonso Arrango Juárez*

Carga Horaria: 3 Horas a la semana divididas en dos sesiones

Horario establecido por la institución: Lunes y Miércoles de 2:30-4:00 pm

Fecha de elaboración: 12 de junio de 2013

1. ¿La profesora cumplió con los horarios establecidos por la institución para el desarrollo de sus clases?

SI

2. ¿Considera que la profesora cumplió con los objetivos temáticos del programa?

SI

3. ¿La profesora se mostró respetuosa con los compañeros?

SI

4. ¿Considera que la profesora logró interesar e involucrar a los compañeros en los temas expuestos?

Al principio, en las primeras sesiones, le costó trabajo, sin embargo al final lo logró.

5. ¿Considera que la profesora contaba con el apoyo de las planeaciones de sus clases?

Efectivamente, siempre contó con las planeaciones, pero también mostró flexibilidad para incluir los comentarios de los estudiantes.

Evaluación del profesor experto (Hoja2)

6. ¿La profesora utiliza de manera organizada la información ofrecida en clase?

Siempre organizaba la información, sin embargo, en las primeras sesiones la forma de presentarla fue un tanto confusa.

7. ¿Hacia evidente, en el desarrollo de sus clases, las tres fases que involucran el manejo adecuado de la sesión (introducción, desarrollo y conclusión)?

Generalmente sí, sin embargo, algunas sesiones eran demasiado discursivas y no eran evidentes las fases referidas, lo cual no quiere decir que no hubiese.

8. ¿Considera que maneja adecuadamente los temas o los contenidos a tratar?

Sí.

9. ¿Considera que cubrió la información necesaria para la comprensión de los temas?

Sí

10. ¿Considera que la profesora empleó herramientas didácticas suficientes para apoyar la exposición y comprensión de los temas?

Sí

11. ¿La profesora atendió a las participaciones, cuestionamientos, observaciones y preguntas de los compañeros?

Sí

12. ¿La profesora resolvió dudas y preguntas?

Sí

13. ¿Considera que la profesora permitió y alentó la libre expresión en clase?

Sí

Evaluación del profesor experto (Hoja3)

14. ¿Considera que la profesora motivó la construcción del conocimiento comunitario?

Dadas las condiciones del grupo se le dificultó pero al final, pienso que lo logró.

15. ¿Logró la profesora crear vínculos entre los temas trabajados en clase y los acontecimientos de la vida cotidiana?

SI

16. ¿Fomento la profesora el trabajo comunitario en y fuera de la clase?

En clase SI lo consiguió pero fuera no puedo afirmarlo.

17. ¿Verifica la profesora si se logró el aprendizaje?

SI

18. ¿Considera que la profesora es coherente entre la información que comparte y su práctica docente?

SI

19. ¿Cuáles son las actitudes que puede destacar de la profesora con respecto a su práctica docente?

- Empatía
- Responsabilidad
- flexibilidad
- Compromiso

20. ¿Considera que la profesora pudo llevar a cabo, satisfactoriamente, su propuesta didáctica?

SI

Evaluación del profesor experto (Hoja4)

21. Por favor, escriba un comentario que considere debe saber la profesora para mejorar su práctica docente.

Desde mi perspectiva, pienso que debió responsabilizar mucho más a los estudiantes para que ellos tomarán la dirección de algunas clases pues ya que eran de el último año ya son capaces de ello.

Vo, Bo.



Alonso Ariaga Vázquez

Nombre y firma

4.7. Informe final

4.7.1. Apreciación personal de todo el proceso de la práctica docente

A grandes rasgos, lo que pretendemos ahora es hacer un balance general, a partir de nuestra apreciación personal, de la práctica docente que llevamos a cabo en función de los propósitos, las condiciones materiales, la metodología, la propuesta y los materiales didácticos, los objetivos generales y particulares del curso, etc., para considerar si la intervención didáctica y la metodología que proponemos y que hemos explicitado a lo largo de los capítulos anteriores, puede ser considerada como alternativa viable para la formación escolar en general y la enseñanza de la filosofía en particular.

Si bien, las apreciaciones son personales, queremos puntualizar que la mayoría de las consideraciones y señalizaciones que a continuación presentamos, cuentan con el respaldo de las evidencias que exhibimos antes, ya sea en forma de apuntes, tareas, ensayos, trabajos en equipo, instrumentos de evaluación, etc.

Sin embargo, cabe señalar que los cambios que se lograron durante el curso van, desde nuestra perspectiva, mucho más allá de aprendizajes conseguidos en función de los contenidos temáticos que debían lograrse en relación al plan de estudios y el *curriculum* de la propia institución. Los cambios de actitud, las participaciones y la preocupación por los temas presentados y analizados en las clases y en general la toma de consciencia, son algunas de las transformaciones reales que sucedieron paulatinamente durante el curso y que de alguna manera se vislumbran, aunque no del todo, en dichas evidencias.

Ahora bien, más allá de puntualizar qué fue lo que funcionó y qué fue lo que no funcionó de la práctica docente en relación a los supuestos que se tenían en un principio o todavía antes de llevar a cabo la práctica docente, consideramos viable hacer una descripción general del curso a fin de que el amable lector pueda hacer una evaluación objetiva de la propuesta que presentamos y llevamos a cabo.

4.7.2. Informe final en relación al curso

Si bien desde el principio del curso dejamos claro a los compañeros cuál era nuestro propósito en la institución en relación al curso y el interés que se tenía de llevar a cabo nuestra práctica docente en el IEMS DF, fue muy difícil para ellos aceptar la presencia de alguien ajeno, sobretodo porque los alumnos o ya habían estado antes con el profesor titular de la clase y tenían una grata experiencia de sus clases anteriores y querían repetir esa vivencia o bien, llegaron al curso porque sabían, de voz ajena, que el profesor titular era un buen profesor y brindaba la experiencia de un buen curso.

En ambos casos, desde el principio del mismo supimos que el reto para nosotros en el salón de clases iba más allá de dominar los contenidos y brindar a los alumnos estrategias didácticas que facilitaran la comprensión de los temas; sin embargo, la empatía con los compañeros comenzó a hacerse evidente en muy poco tiempo lo que facilitó por supuesto, la comprensión de los temas, pero además, nos hizo reflexionar en el modo cómo nos presentamos ante ellos, en principio no queriendo imitar a los profesores empáticos sino sacando el mayor provecho a nuestras propias actitudes y características pues esto, no sólo facilita la convivencia con los alumnos sino que, el reconocimiento de nuestras fortalezas y debilidades personales, nos permite demostrar una cierta seguridad que se hace visible en las clases y nos encamina hacia la integración con los alumnos desde un ámbito distinto.

De lo que podemos aducir que, la empatía con los alumnos no sólo hace posible llevar buenas relaciones en el salón de clases sino que permite a la vez, la mejor integración en las actividades grupales a fin de llevar a cabo los trabajos en conjunto, emparejándonos y disolviendo la distinción tajante y jerárquica entre el profesor y los alumnos, pues reconocernos en distintas facetas, pero sobre todo, reconocer nuestras debilidades hace que tengamos una mejor apreciación de nuestras virtudes y podamos sacarles el mayor provecho posible, pero sobre todo, nos permite tomar consciencia de que nuestra posición en el salón de clases no nos exime de debilidades y faltas sino que nos permite reconocer, con humildad, las carencias que tenemos y nos invita a transformarlas de la misma manera que pedimos a los alumnos que lo hagan.

Por otro lado, aunque en relación al punto anterior, también notamos que el sistema del IEMS DF no sólo permite, a diferencia de muchas otras instituciones de nivel medio superior, establecer mejores relaciones entre profesores y alumnos pues por un lado, los grupos no son saturados, es decir, la capacidad máxima de un grupo es de 35 alumnos lo que permite identificar a los alumnos más fácilmente y entablar relaciones más próximas y por otro lado, el programa de tutorías permite a los alumnos estrechar las relaciones con los profesores pues ellos acompañan a los alumnos en todo el proceso de formación apoyándolos con tareas, planeación de horarios, asesorías personales, etc. En mi caso y debido a que no formo parte de la planta docente, el acercamiento a los alumnos sólo consistió en asesorías individuales, sin embargo, el trabajo, la disposición paulatina y ascendente de mi parte y de parte de los alumnos y la integración que hubo en el aula, propició que poco a poco los compañeros me fueran involucrando en sus actividades más allá de la clase que yo estaba impartiendo.

Ahora bien, con respecto a la participación y compromiso que se presentó en relación al curso, podemos decir que en un principio fue muy deficiente pues al inicio del mismo los alumnos sólo asistían periódicamente a las clases, es decir, faltaban con regularidad o llegaban tarde. Esto, pronto se presentó como un problema, pues la intención primaria de nuestra intervención era que tomaran consciencia del sentido de responsabilidad que tenemos como sujetos en general, en todos los ámbitos de nuestra vida y en particular, en el ámbito escolar que es desde donde se iba a tomar consciencia de esa responsabilidad.

La preocupación y el primer obstáculo que notamos en relación a nuestro proyecto era saber cómo íbamos a lograr la consciencia de la responsabilidad como característica propia de la *sujetividad* si muchas veces ni siquiera la practicamos.

Conforme fueron avanzando las clases y haciendo notar que el compromiso con los demás y la responsabilidad era el tema medular de todo el curso, pero no sólo, sino que además, era una virtud que queríamos fomentar para la formación y el desarrollo de nuestra *sujetividad*, los compañeros no sólo empezaron a considerar la responsabilidad como un ejercicio propio sino que fueron tomando consciencia de las implicaciones que tiene la participación y la integración de todos en el trabajo grupal para la construcción de un mejor

proyecto conjunto, de un bien común. Esto se empezó a hacer notorio no sólo en las asistencias que cada vez fueron más regulares, incluso al final del curso evitaban faltar y cuando llegaban a hacerlo en ocasiones extraordinarias sentían la necesidad de explicar y justificar frente al grupo sus faltas.

Por otro lado, los trabajos entregados muestran que poco a poco fueron considerando la responsabilidad como una característica que nos es ajena a nuestras prácticas y actividades cotidianas sino que cada una de estas acciones si bien responde a un interés personal también se relaciona y afecta directa o indirectamente a un bien común pues en todo momento estamos sujetos a una unidad común que nos solicita para seguir desarrollándose.

Ahora bien, en cuanto a los trabajos acordados, todos fuimos, en general, muy cumplidos. Sin embargo, cabe señalar que uno de los aciertos de la práctica que llevamos a cabo que fue la de integrarnos al trabajo grupal como un miembro más de los equipos, del trabajo conjunto o del trabajo personal según el caso, cambió la perspectiva de los compañeros pues no sólo hizo evidente y significativa la participación de todos en la construcción de los conocimientos sino que además, propició una participación más significativa de parte de los compañeros pues no sólo se sentían tomados en cuenta sino que también valoraban el trabajo que estábamos haciendo.

En cuanto a la condición de la filosofía y el filosofar en el curso realmente fue muy gratificante escuchar y participar de las opiniones, comentarios y reflexiones hechas en clase. Si bien este no era el primer curso que ellos tenían de filosofía, pues ya habían llevado cuatro cursos anteriores obligatorios de la disciplina, pudimos ver que hubo un desarrollo en su capacidad argumentativa y crítica que fortaleció esa formación que habían venido desarrollando. Aunque, lo que si nos hicieron saber los compañeros es que se logró estrechar la relación entre la disciplina y los acontecimientos de la vida cotidiana, lo que hizo más significativa la enseñanza-aprendizaje de la disciplina pero también, propició que los compañeros sintieran la necesidad, después de reflexionar filosóficamente y llegar a los principios de los acontecimientos y situaciones que analizamos, de participar en la solución de los problemas que nos afectan. Esto no sólo propició una actitud crítica frente a la condición y los problemas que se analizaron en clase y que son reflejo de nuestra situación

en la vida cotidiana sino que permitió a los alumnos tomar consciencia de la necesidad de nuestra reflexión y participación en la construcción y transformación de la realidad que se nos presenta y que vivimos diariamente.

De la experiencia, el análisis y la reflexión de esta práctica docente inferimos tres principios que consideramos son importantes para nuestra formación docente.

1. Uno no puede mostrarse frente a los alumnos como no es realmente.
2. Uno no puede enseñar a los alumnos lo que no sabe y,
3. La enseñanza de la filosofía es significativa cuando el filosofar ha sido significativo para la persona que lo comparte.

4.7.3 Observaciones finales en torno a la metodología

Si bien la metodología representa el modo que se pretende seguir para cumplir los propósitos que se quieren lograr, queremos señalar que la metodología que seguimos no representa una serie de pasos que se siguen progresivamente uno del otro necesariamente. No obstante, queremos señalar que la proposición y la praxis, como propuesta de nuestra metodología, para dar solvencia a los problemas que se presentan, se cuestionan y se analizan en clase, a partir de la ubicación de los mismos en nuestra vida cotidiana, sí representa un propósito fundamental de nuestra propuesta para la enseñanza-aprendizaje significativa de la filosofía.

Es decir, la intención de llevar a cabo un proceso que contempla la ubicación, la contextualización, la reflexión y el acuerdo, representan la posibilidad de llegar a la praxis a partir de la proposición consensuada y devenida de la necesidad de participación que es posible solamente desde la toma de conciencia de la responsabilidad que implica ser parte de los problemas que afectan a nuestra comunidad, pero al mismo tiempo, también implica la consciencia de la responsabilidad que representa ser parte de la solución de los mismos por lo que la reflexión filosófica para entender y poder dar solvencia a las necesidades de la comunidad a la que se está inserto es la oportunidad de hacer significativa la filosofía misma y por supuesto su enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, como hemos mencionado en diferentes puntos de este trabajo, la reflexión filosófica y la proposición para llegar a la praxis no se logro del todo en nuestra práctica docente. El problema, es que fue difícil alcanzar la contextualización que hiciera viable la metodología que se contemplaba de la manera que se pretendía.

Es decir, si bien de algún modo resultaba sencillo ubicar a los alumnos en situaciones que son parte de la vida cotidiana, el problema era justamente enfrentarlos a la responsabilidad que representa ser parte de esas situaciones o circunstancias para que, de ese modo, se sintieran comprometidos primero a pensarla o reflexionarlos y luego a responder por ellos, ya sea a partir de la propia presentación, ya sea a partir de la contextualización o, ya sea a partir de la reflexión filosófica que les permitiría reconocer los principios a partir de los cuales esos problemas o situaciones devienen de la manera en la que lo hacen en nuestra vida cotidiana.

En cualquiera de los casos, la intención era lograr que los compañeros no sólo se sintieran atraídos por reflexionar, cuestionar o criticar sino que se sintieran comprometidos a dar solvencia a las necesidades y problemas.

Es decir, el primer problema al que nos enfrentamos en principio era cómo hacer que los compañeros tomaran consciencia de la responsabilidad de las situaciones, problemas o acontecimientos de la vida cotidiana, si en la mayoría de los casos ni siquiera sentían la necesidad de serlo o de responder por situaciones o problemas que, desde su consideración, no les atañen directamente o consideran que no pueden hacer nada para resolverlos, sobre todo por la condición desde la que se encuentran.

Esto realmente nos enfrentó a un problema que nos hizo re-pensar y re-direccionar varias veces nuestra metodología, principalmente porque los compañeros no sentían la necesidad de hacer ni la reflexión filosófica y mucho menos de desarrollar una propuesta a partir de problemas situados, sobre todo porque en muchas ocasiones no se sentían comprometidos, responsables o incluso afectados por aquellas circunstancias muchas veces presentadas.

Incluso, en ocasiones repetidas hacían comentarios como “eso a mi realmente no me afecta” o “yo no puedo hacer nada para arreglar [tal o cual] problema”, e incluso llegaron a

comentar “que es difícil pensar y preocuparse por problemas ajenos”. Muchas de estas justificaciones, en continuas ocasiones propiciaron reflexiones que iban más allá de la exposición del tema en turno pero al mismo tiempo nos dio la oportunidad de explicar que justamente la intención de la reflexión filosófica, como cualquier otra actividad humana, debía responder a la necesidad de resolver problemas que nos atañen, de ahí que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía y el filosofar cobre un significado que va más allá de pasar la materia.

Esto nos llevo a considerar que lo realmente significativo para la enseñanza-aprendizaje de la materia era, en primera instancia, la contextualización del aprendizaje pues de esa manera los alumnos podrían vislumbrar el sentido que tiene cualquier actividad humana como pensar, cuestionar y dar solución a los problemas.

Si bien no fue fácil, desde la postura general de los compañeros, encontrar la necesidad y el sentido de nuestra propuesta, finalmente logramos hacer una apreciación de la viabilidad de la misma, pues nos dimos cuenta de la necesidad de un tipo de enseñanza que haga realmente significativa la enseñanza-aprendizaje a partir de la participación. Pero además, es en este punto donde revaloramos la necesidad de nuestra propuesta en función de la diferencia entre la educación comunitaria como modelo pedagógico en un contexto rural y de la educación comunitaria como propuesta pedagógica en un contexto urbano pues en ambos casos los principios, las necesidades y los parámetros a partir de los que se sigue el modelo son radicalmente distintos.

O dicho de otro modo, nuestra propia metodología nos permitió comprender la necesidad de la enseñanza-aprendizaje contextualizado pues en principio no entendíamos por qué no se sentía en el salón de clases una necesidad real de pensar y solventar problemas que nos afectan. Justo el problema es que no había una contextualización de esos problemas, es decir, no había una toma de consciencia que permitiera tomar esos problemas como nuestros y desde nuestra perspectiva no había necesidad real de resolverlos. El reto entonces era contextualizar los problemas, hacer consciencia en los alumnos de la responsabilidad que implica ser parte del problema para que así pudieran sentir la necesidad de la solución.

Finalmente, logramos comprender que justamente la metodología es en sí misma la necesidad de la contextualización y no hay un momento de ella que suceda o anteceda necesariamente siempre al otro porque cada uno de estos momentos es necesario en sí mismo, pero al mismo tiempo es parte complementaria del otro a modo de una espiral que se desenvuelve para dar paso a otro.

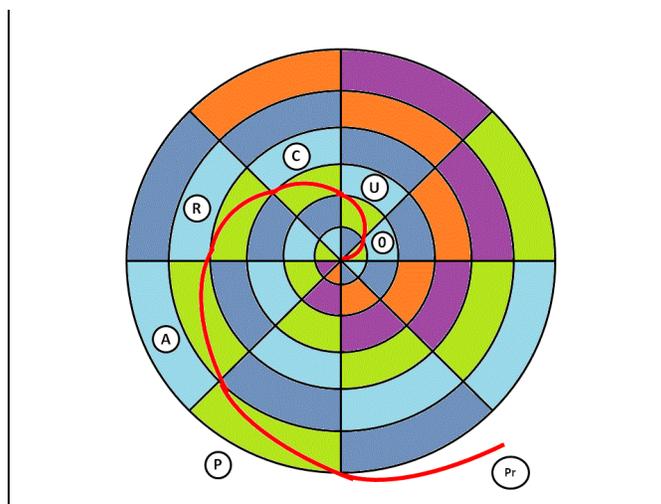


FIGURA 4.1 El esquema representa los momentos de la metodología que proponemos en movimiento (durante la clase y durante el curso). Es decir, cada uno de estos momentos en consecuencia y en subsecuencia con el otro pero nunca en un solo desarrollo progresivo. (El O representa los postulados y las preconcepciones desde las que partimos, la U es el momento de la ubicación, la C es la contextualización, la R es la reflexión filosófica, la A es el acuerdo, la P es la propuesta y La Pr es la praxis.)

4.7.4. Observaciones finales en relación a los contenidos logrados

Realmente la intención y la propuesta que llevamos a cabo cobran sentido cuando los compañeros han logrado establecer una relación entre los objetivos o los contenidos de cada una de las unidades temáticas y la vida cotidiana. Pensar cada uno de esos contenidos desde la vivencia para darle sentido a la enseñanza-aprendizaje desde nuestra disciplina era el propósito principal pues de esa manera, no sólo sería significativa sino que además, cobraría relevancia la disciplina en función de nuestras propias necesidades singulares y de las necesidades de la comunidad en la que estamos insertos y a la que debemos responder.

De esa manera, cada uno de los contenidos temáticos se abordó a partir no sólo de una ubicación espacio temporal específica sino también, a partir de nuestro propio contexto, necesidades, incertidumbres, problemas, relaciones, preocupaciones, gustos, etc.,

Cada uno de los trabajos que se entregaron y la evaluación que presentamos al final representan la manera en la que podemos evidenciar que fue posible, durante el curso, establecer esa relación entre los contenidos y la propia vida o los acontecimientos de la misma. Pero además, que cada vez se hizo más presente la conciencia de la responsabilidad que representa ser o formar parte de esos mismos problemas que analizamos.

A continuación, presentamos gráficamente los resultados de la evaluación final a partir de los siguientes criterios:

→ 1, 2, 3, 4 representan en la gráfica cada una de las unidades temáticas.

Aquí presentamos los objetivos generales de cada una de esas unidades.

Unidad 1- Comprenderá conceptos y categorías fundamentales de la Filosofía Política, su especificidad y diferencia de la Ciencia Política, de la propia práctica política y de la Ética para así reflexionar críticamente sobre su entorno político.

Unidad 2- Identificará algunos modelos de organización política, mediante el estudio y recuento histórico de diversas teorías sobre formas de gobierno y estructuración de la sociedad. Así comprende como los seres humanos conviven, se organizan, ejercen su libertad o son limitados en el ámbito político.

Unidad 3- Conocerá algunos tipos de democracia a través de su contraste con otras formas de gobierno para que comprenda los valores de la vida democrática contemporánea y los retos a los que se enfrenta.

Unidad 4- Conocerá algunos de los problemas políticos contemporáneos a partir de las categorías de la filosofía política para desarrollar una reflexión crítica y fundamentada sobre ellos.

Ahora bien, en cada una de estas unidades no sólo evidenciaremos si se logró el propósito general sino que haremos visible cual de los momentos de nuestra metodología hizo posible que se cumpliera el propósito, para lo cual se iluminara, de acuerdo a los colores presentados antes, el momento que propició el logro del objetivo.

La gráfica que presentamos la hemos elaborado a partir del total de alumnos inscritos en clase porque hacerla de manera individual iría en contra de los principios que hemos defendido.

En el esquema además está contenida la espiral roja que representa la conciencia de la responsabilidad que se fue tomando paulatinamente no sólo en relación a la clase o a la actitud frente a la clase y la materia sino también en relación a la contextualización y a la preocupación por participar activamente en la solución de los problemas de nuestra vida cotidiana.

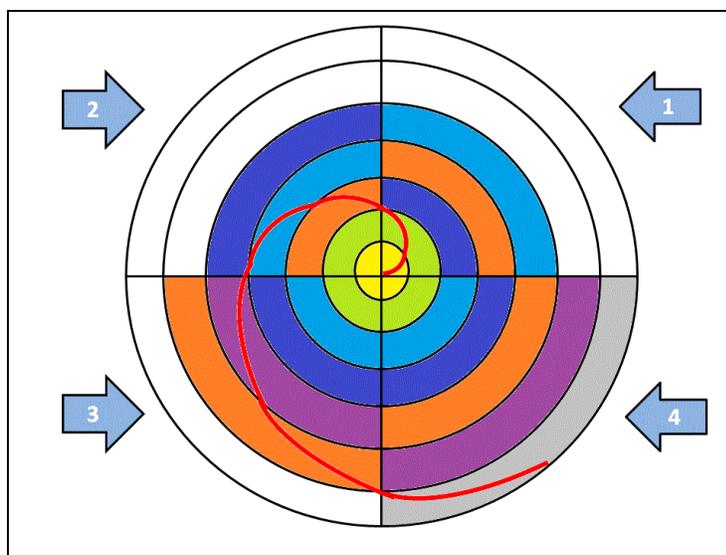


Figura 7.2 Este esquema representa la evaluación final de los contenidos logrados en relación a la metodología que presentamos y al propósito principal que era lograr la conciencia de la responsabilidad a partir de ubicación, contextualización, reflexión filosófica, los acuerdos y la praxis.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo que presentamos responde a la necesidad evidente de repensar no sólo el modo que consideramos más conveniente para hacer significativa la enseñanza de alguna disciplina, en nuestro caso de la filosofía, sino el sentido que tiene la educación y la pertinencia de la filosofía en este mismo desarrollo como proceso de la formación humana y la constitución de la *sujetividad*, porque la educación es en principio, el modo como nos mostramos culturalmente ante los otros y la vía para la producción y reproducción de la vida de la comunidad en donde nosotros mismos nos desarrollamos singularmente.

Desde esta perspectiva, pudimos constatar que la educación es un proceso fundamental que tiene que considerar necesariamente la formación de un ser humano que debe tomar en cuenta la responsabilidad de una vida que se comparte no sólo espacio-temporalmente sino también en términos de acción pues cada uno de nosotros participa en la transformación de la realidad y es necesario que seamos conscientes de eso porque todas nuestras prácticas, incluso en el ámbito escolar, están encaminadas en principio a la participación activa y, según las necesidades a su transformación.

La educación desde esta perspectiva responde, más que a la actividad de un simple ejercicio transmisivo-receptivo en el que los parámetros de la formación ya están dados, sistematizados, jerarquizados, probados y estructurados, a la necesidad inmediata y necesaria de la formación humana integral para la producción y desarrollo de una vida que debe, en principio, ser vivida dignamente pero que además, debe ser contemplada desde una perspectiva social-comunitaria, es decir, compartida, porque no vivimos aislados y debemos considerar que todas nuestras acciones tienen consecuencias directas o indirectas en el mundo que está siendo constituido y construido a partir de nuestras acciones y en ese sentido a partir también, de nuestra propia formación por lo que es necesario tomar consciencia de la responsabilidad que representa en principio, vivir en comunidad y después ser partícipes de la convivencia que es posible a partir de nuestra participación.

En ese sentido, consideramos que tanto la educación como la formación humana desde el ámbito propio de la filosofía, deben ser consideradas desde una perspectiva que implique una noción de la responsabilidad que permita hacer evidente la pertinencia y la necesidad de cualquier acción que se realiza desde el ámbito de la educación pero que tiene implicación en todos los otros ámbitos de nuestra vivencia diaria.

Es decir, nuestra postura, propuesta y práctica considera que el modo de hacer significativa no sólo la enseñanza-aprendizaje de la filosofía sino de hacer significativas todas las acciones propias del ámbito de la educación, es proyectarlas prácticamente en principio como planteamiento de problemas propios de nuestra realidad y después como solvencia a las necesidades de esos problemas que se presentan en nuestra realidad inmediata.

Desde esa perspectiva, asumimos que la escuela y todas las actividades que en ella se realizan deben dar solvencia a las necesidades de la comunidad pues sólo de esta manera, cualquier actividad y todas las actividades que se desarrollen en ese campo, como la enseñanza aprendizaje, tendrán sentido y serán significativas.

Es por ello que retomamos ciertos principios de la educación comunitaria pues este modelo toma como fundamento la participación inmediata desde cualquier ámbito, el problema, sobretudo en ambientes tan desintegrados como el de las grandes ciudades desde donde estamos pensando la educación, es que no hay un apego ni una consciencia de pertenencia que impliquen una noción de responsabilidad que de sentido y significación a las acciones de la vida cotidiana como asistir a la escuela, aprender, estudiar, participar, enseñar, etc. Esto o pudimos constatar al llevar a cabo nuestra práctica docente ya que nos dimos cuenta que era difícil llevar a cabo una contextualización que pudiera hacer evidente la relación entre nuestra ubicación y singularidad y los acontecimientos que se presentaban para su análisis, por lo que se hizo pertinente re-dimensionar el proceso de contextualización como una actividad necesaria en todo proceso de análisis y reflexión filosófica.

Ahora bien, el modelo de la educación comunitaria más que ser una guía educativa con parámetros que hay que seguir al pie de la letra para hacer significativa la enseñanza aprendizaje, funciona como un modelo que se enfoca más en una actitud que es necesaria para dar sentido al acto de educar y ser educado porque considera que esta acción debe

necesariamente ser compartida y en ese sentido contempla la participación de todos. Esto nos permitió fomentar la conciencia de responder por cualquier acción que se realizamos en cualquier ámbito de nuestra vida, pues cualquier acción que se hace con la conciencia de ser una acción que tiene consecuencias en otros ámbitos de nuestra vida cotidiana es una acción que se lleva a cabo responsablemente.

Si bien es cierto que es necesario tomar en cuenta ciertos parámetros que den rigor a la acción de educar, también es cierto que esos parámetros están dándose de acuerdo al contexto y a las necesidades de ese contexto que reclaman ser consideradas desde todos los ámbitos, incluso desde el ámbito educativo, es por eso que consideramos que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía como disciplina que tiene como fundamento la realidad debe partir de un proceso de ubicación y contextualización para dar paso a una reflexión que le permita entender los problemas que se presentan y dar paso a la enunciación de posibles soluciones.

Ahora bien, debemos reconocer que, si bien cuando sistematizamos la metodología del modelo que proponemos y que queríamos llevar a la práctica estaba pensada en la concreción no fue sino hasta que realizamos la misma que se evidenciaron los aciertos y desaciertos, es por eso que la explicitación de la metodología se hace más clara cuando se describe la práctica docente.

Es decir, sólo hasta que llevamos a la práctica los principios y la metodología que se había sistematizado, analizado y practicado en contextos comunitarios, es que pudimos darnos cuenta de las carencias, problemáticas y posibilidades que teníamos en nuestro propio contexto por lo que a la metodología que proponemos le agregamos un modo de presentar la enseñanza que a nuestro parecer es conveniente para dar paso al proceso de la contextualización y al mismo tiempo participar en el proceso de la formación de la *sujetividad* del sujeto para hacer posible la intención de la educación en general y de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía y la práctica del filosofar.

Finalmente, consideramos que los resultados que presentamos dejan en evidencia los aciertos y posibles fallas no sólo en nuestra práctica docente sino también en relación a la metodología y la postura que adoptamos. A pesar de todo, estamos seguros que la

propuesta que hemos presentado representa una alternativa viable, pero sobre todo necesaria para la comprensión de la filosofía en el Nivel Medio Superior, pero también para la formación humana porque representa un modo de hacer significativa una actividad que es tan cotidiana como común como es el acto de educar.

Apéndice 1

Ponencia presentada en el 2° Congreso latinoamericano de filosofía de la educación: “La filosofía de la educación: Tradición y actualidad”

La Educación Comunitaria para reconocer el sentido originario de la educación

Gabriela Jurado Rivera

Nadie duda que vivimos un momento históricamente complejo. Estamos frente a una coyuntura política y económica mundial que evidentemente traerá consecuencias en el ámbito de la educación pues está claro que si la realidad cambia, entonces la educación debe cambiar necesariamente porque su sentido es responder tanto a las necesidades como a las consecuencias de esta transformación.

Desde esta perspectiva es necesario pensar la educación no sólo en términos de enseñanza-aprendizaje sino que es indispensable darle un sentido distinto, quizá el sentido originario de crear, transformar y trascender en lugar del ya consolidado transmitir y reproducir de otro modo lo mismo, para ello es indispensable considerar la educación no en términos de capacitación personal sino principalmente en términos de formación humana como condición necesaria para la producción y el desarrollo de la vida en general y de la transformación de esa realidad.

El problema como dijimos antes, va más allá de la simple cuestión de pensar la educación como parte complementaria de la formación humana, implica reconocer su sentido como la conciencia de la posibilidad de crear y recrear otro modo que los sistemas que niegan el principio de la reproducción y el desarrollo de la vida digna de toda comunidad, pues tal parece que el carácter general que se le ha venido dando responde más bien a las consecuencias del capitalismo y el neoliberalismo como modos de vida impuestos por una ideología dominante, que al apoyo que implica solventar las necesidades que se requieren para procurarla y desarrollarla como Bien Común.

Entonces habría que pensar, sobre todo desde la posición de nuestra disciplina, si es que realmente la filosofía en términos de educación, ha procurado condiciones de posibilidad para el desarrollo de la vida digna de cada uno de los sujetos que estamos formando porque si lo ha hecho, entonces debemos seguir resistiendo a toda intención de reformularla como instrumento para capacitar y condicionar a los sujetos humanos a reproducir ese único sistema y modo de vida que a todas luces nos está llevando al suicidio colectivo; y si no lo ha hecho, entonces habría que reivindicarla no sólo como disciplina sino como modo de ser del ser humano que piensa su realidad y da solvencia a las necesidades de la misma. ¿O que no es ese el sentido originario tanto de la educación como de la filosofía?

Ahora bien, esa necesidad de pensar la realidad para resolver los problemas y las carencias que implica para el ser humano poder seguir desarrollando su vida en ella es un compromiso colectivo o, si se quiere, comunitario. Implica un sentido de responsabilidad intrínseco al sujeto humano que para vivir depende de la *vida con los demás*⁸⁵.

La *Educación Comunitaria* como expresión y práctica de muchos pueblos originarios es una de las tantas posibilidades que han estado en principio negadas por la imposición de un único modo y un único modelo de educación o, han sido mal interpretadas desde la visión egocéntrica y narcisista de ese único modo que tiene como principio la formación de individuos y que asume además, que en tanto haya una buena formación y concientización individual habrá una buena formación y concientización colectiva.

Es decir, no sólo considera la formación de un ser humano que, como voluntad de vida, busca satisfacer sus condiciones materiales individuales para sobrevivir sino que tiene como principio la formación de sujetos comunitarios que participan activamente en la transformación de su realidad pero no para satisfacer únicamente necesidades propias o externas a su modo de vida sino para crear condiciones de posibilidad para procurar y desarrollar la vida digna de todos.

Desde esta perspectiva queremos puntualizar que este modo de educación reconoce en su base no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje que es la referencia de la mayoría de las

⁸⁵ No es mi vida y la vida de otro es **nuestra** vida. Es decir, nuestra vida es la única condición de posibilidad para la producción y desarrollo de cualquier vida.

teorías pedagógicas modernas⁸⁶, sino que su fundamento presupone también, un problema *onto-fenomenológico* que considera por un lado, el modo en el que se construye el conocimiento para que éste sea útil y significativo en el proceso de la formación humana, pero por otro lado, también considera el sentido del ser humano en el proceso de educación en tanto sujeto que conoce, pero que para hacerlo, necesita de la interacción con el medio desde el que puede conocer y además toma en cuenta las relaciones que se desarrollan entre los que participan en ese proceso.

La *educación comunitaria* considera igualmente importante tanto el proceso de la construcción del conocimiento en el proceso de la formación humana, como el de las relaciones que se establecen y se construyen a partir del mismo y sin las cuales el primero no sería posible.

Es decir, la *educación comunitaria* como modo de formación de los sujetos que viven intersubjetivamente, reconoce que cada uno de los que participan en el proceso de educar, son sujetos que están completándose y complementándose al mismo tiempo. Pero, aunque ubica a cada uno de los que educan y son educados en la misma condición no niega su personalidad, reconoce su singularidad desde sus diferencias, fortalezas, limitaciones y reconoce además, a cada uno como parte de una comunidad dándose. Esto quiere decir que el sujeto, está construyendo al mismo tiempo su subjetividad, su singularidad está dándose en relación con la comunidad y ésta, al mismo tiempo, sólo es posible por los sujetos que la conforman.

Desde esta perspectiva, la educación es un proceso permanente que busca la completación de los sujetos y la complementación intersubjetiva.

⁸⁶Ya desde el siglo XVII, con la sistematización y la construcción metodológica de las teorías que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto propio del problema educativo hemos visto muchos y variados modelos en relación al modo como puede lograrse de la mejor manera el aprendizaje. Ya sea desde los modelos pedagógicos de la educación tradicional o desde la pedagogía crítica, el fin es lograr la eficiencia y eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, limitando, desde nuestra perspectiva, el sentido amplio de la educación que responde al proceso de formación integral del ser humano.

Hasta aquí, nuestra propuesta está encaminada, en primera instancia, a no reducir la educación al problema de enseñanza-aprendizaje como momentos intrínsecos de los dos actores principales de la actividad, esto es, como una construcción mecanicista y reduccionista del aprendizaje, pues en nuestros sistemas educativos vemos que, por un lado, el maestro siempre enseña y por el otro el alumno siempre aprende, esto en el mejor de los casos. Como si el profesor sólo por serlo no necesitara más del otro para afirmar sus conocimientos o para revalorar y autoevaluar su percepción e interpretación del mundo; y el alumno, por su condición, estuviera siempre destinado a dar por cierto todo lo que recibe del profesor, de la institución y de la vida.

Ahora bien, hemos dicho que esta educación supone la formación y completación de sujetos intersubjetivos es decir, supone sujetos conscientes de su contexto comunitario que participan activamente en la transformación de este contexto.

La pregunta ahora es cómo pensar que este tipo de educación puede ser posible en nuestras instituciones educativas si en primera instancia partimos de la premisa de que nuestros alumnos todavía no participan activamente en el proceso de desarrollo y transformación del entorno social pues la mayoría de ellos no se han integrado al mercado laboral y por lo tanto no son económicamente activos.

Es decir, partimos de la idea de que nuestros alumnos no son todavía pero van a llegar a ser siempre y cuando aprendan a reproducir y desarrollar un único modo de vida y un único sistema que además no los reconocerá si no se ajustan a sus parámetros. [¿O que no la pretensión es que, por lo menos, al término de la Educación Media Superior, el alumno haya logrado desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en función de las muchas necesidades de la formación e integración del hombre a los distintos ámbitos: social, laboral, político, económico, religioso, etc., a los que, se tiene la idea, se insertarán más adelante, siempre y cuando se encuentren preparados para asumir un papel como verdaderos agentes del cambio y contribuyan, sea del modo que sea, a lograr el progreso económico de este país?]

Desde esta perspectiva, la intención de la educación comunitaria va más allá de la idea de que nuestros alumnos no son todavía, todos en el NOSOTROS representamos no sólo una posibilidad sino la condición de posibilidad de la transformación y el desarrollo de la realidad como modo de trascender la vida, pero no para negarla sino para afirmarla como Bien Común.

La pedagogía de la *educación comunitaria* va más allá del proceso educativo que se construye en la aulas, parte del supuesto de que todos en la comunidad somos educadores y educandos porque la educación no es exclusiva sino más bien extensiva, se extiende hacia todo aquel que es sujeto y que participa de la comunidad. Entonces, el propósito de esta propuesta es, en primera instancia, reconocernos y lograr que nuestros alumnos se reconozcan como sujetos comunitarios. La intención primero, desde la enseñanza de la filosofía, es lograr la contextualización de nuestra singularidad en un ámbito comunitario.

La *educación comunitaria* considera que esto se hace en el reconocimiento de las carencias/negatividades y las positividades propias de nuestro entorno y modo de relaciones y las debilidades y fortalezas propias de nuestra singularidad en ese entorno.

Ahora bien, para lograr la concienciación, parece que es necesario primero ubicarnos y luego contextualizarnos, reconocernos en un contexto y en una realidad que no sólo nos oprime sino que nos necesita, para, a partir de esto, reconocernos como sujetos.

Lo anterior va a provocar el análisis de las determinaciones, las negatividades, las limitaciones, las posibilidades y la efectividad de ciertos modos que de hecho existen y nos va a encaminar a la proposición de posibilidades para hacer viable una transformación.

La mediación que va a hacer posible esto es el reconocimiento de la complementariedad y del NOSOTROS en la acción del filosofar. Es decir, sabemos que la filosofía, no la tradición de la filosofía, sino la acción del filosofar piensa la realidad y también piensa desde ella, pero la realidad no está dada en términos de personas sino de relaciones que establecen sociedades y en el mejor de los casos comunidades, así como también de decisiones y acciones singulares. Entonces, la realidad que debemos pensar es siempre en

relación y en beneficio de estas relaciones que hacen posible la producción y el desarrollo de la misma.

La intención para hacer posible y significativa la enseñanza de la filosofía es justamente la contextualización de la realidad desde la realidad, no hace falta inventar situaciones, es necesario reconocer que incluso los problemas personales devienen de problemáticas comunes que si no se atienden generaran otros más. Contextualizándonos podemos reflexionar y analizar desde cualquier perspectiva (filosófica, histórica, científica, etc.), los antecedentes académicos (autores, doctrinas, métodos) nos servirán de apoyo, pero nada más.

Después de eso, inevitablemente tendremos que proponer y dar alternativas, suponiendo que éstas serán consideradas como alternativas posibles para la transformación real y no como la calificación que se requiere para acreditar un simple curso de filosofía, es decir, para cumplir parámetros particulares.

Enseñanza contextualada

La necesidad de hacer significativa la enseñanza-aprendizaje parte del mostrar al alumno la pertinencia de dicho aprendizaje, es por eso que se toma a la realidad primero como condición de posibilidad y luego como referencia para poder hacer significativo el proceso en la acción educativa, pues si la educación debe necesariamente responder a las necesidades concretas y materiales de la realidad, entonces habría que presentar a la realidad como referencia para hacer significativa la enseñanza-aprendizaje.

La intención de lograr la contextualización en el proceso educativo es involucrar a los alumnos en el propio proceso no sólo como agentes activos receptivos sino activos participativos.

Metodológicamente, la propuesta es ubicar/situar al alumno en un tiempo-espacio para que, posteriormente se reconozca en ese contexto.

Pongamos un ejemplo para que se haga más clara la distinción entre ubicar o situar y contextualizar desde nuestra interpretación:

A un alumno se le puede presentar cualquier escenario real para hacer significativa la enseñanza de la filosofía. Esto con el fin de que logre situarse y reconocer desde su

posición el escenario, para después, hacer una interpretación y una lectura filosófica del mismo. Se utiliza a la realidad y a sus distintos escenarios como medios para que el alumno no sólo pueda ubicar sino re-dimensionar el contenido que se quiere enseñar.

El problema es que quizá el escenario, cuando deja de ser pensado para el fin específico de la enseñanza, le sea extraño al alumno, es decir, pierda su sentido, deje de ser un escenario y se transforme en la simple ambientación del escenario.

Es decir, a la propia enseñanza situada le hace falta su contextualización subjetiva que le permita a cada sujeto situado sentirse parte de ese escenario. Eso es la contextualización.

El contexto no es simplemente el reconocimiento de una persona en una situación particular sino de un sujeto en relación de complementariedad. El aprendizaje contextualizado sitúa al alumno en un contexto que le interpela y le reclama su acción participativa.

El contexto es medio del aprendizaje pero al mismo tiempo es su fin. De la misma manera la comunidad es medio y fin de la educación.

Ahora pensemos la justicia, la libertad, la responsabilidad, la política, el bien, etc. en el mismo planteamiento.

Pensamos que uno de los mayores problemas al situar solamente al alumno es que puede, por un momento, reconocer la situación pero que pasa después, O qué pasa cuando se sitúa al alumno en una realidad que no es del todo legítima o es una realidad impuesta.

La intención del aprendizaje contextualizado es involucrarlo en la situación concreta y específica de la realidad desde y hacia donde se dirige su aprendizaje. No hay escenario más significativo para la enseñanza que la realidad que vivimos y experimentamos.

El problema quizá es que creamos que al pensar la realidad desde nuestro contexto no podamos trascender niveles más amplios o generales, es decir, se nos puede acusar de que lo que hacemos sea válido para una región y no llegue a ser considerada una categoría por estar pensada desde un contexto específico. La intención es abonar a esa categoría que está siendo pensada a niveles generales y con pretensión de universalidad ya sea para hacer evidente sus negatividades, ya sea para subrayar su legitimidad.

Apéndice 2

Ponencia presentada en el I simposio de enseñanza de la filosofía, filosofía de la enseñanza en abril de 2012 y en el encuentro de profesores que enseñan filosofía llevado a cabo en Colombia en octubre del mismo año.

Debo decir que esta reflexión es un primer acercamiento a un tema que me está ocupando en estos momentos que es el de *la responsabilidad en la práctica educativa de la Educación Media Superior*. ¿Qué es la responsabilidad en la educación y cómo es debido enseñarla?, si es que es posible hacerlo.

Para desarrollar estos problemas, noté que debía tener muy claro por lo menos otros tres. Qué es la educación, para qué se educa y cómo son tratados estos temas desde la filosofía de la enseñanza.

En la mayoría de los libros de pedagogía se advierte que el objetivo general de la educación es promover la autonomía en el alumno. De primer momento asimilé el objetivo, un tanto obvio, sin embargo, pronto me di cuenta que en el tema de la educación se obvian muchas cuestiones. Una de ellas es la implicación de lo que entendemos por autonomía. Otra, es la premisa que se tiene de que o, la escuela es una herramienta para la dominación o bien, lo es para la liberación. Y bueno, sin discutir, mejor nos quedamos con la segunda enunciación.

¿Pero, en realidad estamos certeros de estar educando para promover la autonomía en nuestros alumnos? Me parece que además de ser un tema del que se está ocupando la pedagogía o la ciencia de la educación debe ser tratada desde nuestra condición de filósofos o mejor aún, de profesores de filosofía, filosofando.

Libertad y Autonomía, perspectivas de la educación moderna

Una de las principales metas de la educación actual es, sin lugar a dudas, ayudar a los educandos, sobre todo en los primeros años de la vida escolar y hasta el término de la Educación Media Superior, a desarrollar cierta autonomía en función de las muchas necesidades de la formación e integración del hombre a los distintos ámbitos: social,

laboral, político, económico, religioso, etc., a los que, se tiene la idea, se insertarán más adelante, siempre y cuando se encuentren preparados para asumir un papel como verdaderos agentes del cambio y contribuyan, sea del modo que sea, a lograr el progreso de sus países.

Es decir, la formación escolar, hoy día, tiene como objetivo desarrollar en el ser humano una cierta capacidad de soberanía que es posible, en primera instancia por el desarrollo de sus capacidades intelectuales, lo que supone un buen uso de la razón y en segundo lugar, por la regulación de su sensibilidad en torno a los problemas que no les afectan directamente y que además, les permita un desarrollo personal a pesar de las circunstancias externas a su muy particular situación y modo de vida.

Esto sólo es posible en la medida en que pueda lograrse a cabalidad el fin de la educación, la autonomía del estudiante, quien sólo después de alcanzar el objetivo, será reconocido como persona, agente social dentro del sistema que le va a reconocer por su capacidad y eficacia para resolver los problemas sin necesidad de recurrir al apoyo de nadie más o solo sirviéndose de ellos como medio-fin para lograr sus propósitos.

Dicho de otro modo, el propósito de la educación actual es lograr que el alumno pueda desarrollar capacidades y habilidades para la vida con el fin de que logre adquirir cierta autonomía que le permita, después de algún tiempo y con algo de preparación, regirse por sí mismo. Desde esta perspectiva, lograr la autonomía del educando es considerado si no el único, sí el principal motivo del proceso formativo, pues de ésta manera podrá valerse de sus propios medios para lograr un desarrollo pleno. ¿No acaso la educación escolar tiene como propósito que los niños y jóvenes superen la dependencia infantil para legitimar su accionar libre y de esta manera puedan integrarse a la vida adulta como entes capaces de solventar sus propias necesidades?

Es cierto que el proceso educativo permite, en mucho, el desarrollo de capacidades y habilidades para la vida con el fin de llevar a cabo, en algún momento y después de cierta preparación, una vida independiente, el problema es saber y ser conscientes de los criterios y los parámetros que permiten lograr dicho fin, pues parece que para lograrlo, el ser

humano debe dejar de considerarse parte de una comunidad que le reclama ser consciente y responsable de su subjetividad intersubjetiva o su subjetividad comunitaria.

Es decir, el problema es que actualmente la autonomía supone el desapego y en la mayoría de los casos, la negación de una comunidad que no permite la libre construcción de la misma, y de esta manera, o bien se desarrollan ciertas capacidades en torno a un problema común o bien se toma la determinación de desentenderse del objetivo de lograr un fin común pues este imposibilita o por lo menos retrasa, el desarrollo pleno individual.

Es claro que la autonomía es una cualidad que el ser humano debe desarrollar y que le permite no sólo una formación integral sino que además, se busca como medio y fin para poder contribuir a la superación de un modo determinado por ciertas estructuras que se le presentan como dadas y a las que es necesario integrarse, aunque sea como agentes pasivos y/o receptores.

Desde esta perspectiva, no podemos negar que como propósito de la educación, la autonomía es una cualidad que permite la formación del ser humano crítico, pues brinda la posibilidad de ir más allá de los límites establecidos por cualquier sistema, es decir, nos da la oportunidad de emitir juicios que supongan posibilidades y den solvencia a las necesidades de un mundo que está transformándose constantemente.

De esta manera, es evidente que ir en contra del ser autónomo no es solamente ir en contra de la crítica y la transformación de un sistema dado y con pretensiones de totalidad. Sino que al mismo tiempo supone admitir el automatismo que considera como natural la pasividad del individuo y la dependencia intelectual y afectiva que pone límites a la creatividad del ser humano. Negar el desarrollo de cierta autonomía es oponerse al proceso de desarrollo natural de las capacidades personales, de la oportunidad de cada uno de los educandos para desenvolverse plenamente.

El problema, como podemos advertir, es que el término acepta muchas consideraciones que aunque no siempre son contradictorias, sí han permitido cualquier cantidad de interpretaciones que han desvirtuado el objetivo que se persigue al querer lograrla y en este sentido, mientras no se reconozca y se apele al verdadero sentido de dicha cualidad, todos

sus propósitos mostrarán una preocupante inexactitud. O como apunta Daniel Hemeline: “Preconizar una educación en y por medio de la autonomía es del orden de la evidencia compartida. Reivindicada como un bien, ‘merece un gran interés’. En tanto lugar común del discurso, se postula como algo ‘obvio’.”⁸⁷

Ahora bien, recordemos que el sentido de la reflexión que hacemos este día, es no obviar lo que se nos presenta como dado, comprendido y sistematizado, es evidenciar lo que a la luz de lo que se pretende alcanzar, en la invisibilidad se niega, no se considera o se considera un obstáculo para lograr la autonomía: el reconocimiento de la comunidad como elemento fundamental en la formación de la subjetividad que, entre otras características, supone el desarrollo de cierta autonomía como factor de cambio, transformación y desarrollo del ser humano pleno.

En la antigua Grecia, marco de referencia del pensamiento occidental pero desde donde lamentablemente toma sus orígenes el pensamiento mundial, la autonomía es entendida como *la capacidad de darse a sí mismo sus propias leyes*.

En realidad no hay alguna precisión o imprecisión que suponga un sentido negativo, aunque debemos aclarar que la ley (nomos) es una ley recibida de los ancestros y en ese sentido, el desarrollo de cierta autonomía, no es otra cosa que la conciencia de y para sí, de seguir los pasos de una comunidad anterior. En ese caso, “la plenitud de humanidad es función directa de lo que rápidamente calificaríamos de ‘heteronomía’: el otro (*heteros*) es el que hace la ley, el ancestro es el modelo.”⁸⁸

Análogamente, en las comunidades originarias de América Latina, se busca el reconocimiento del ser humano como un ser capaz de valerse por sí mismo, no sin la necesidad de los demás, sino como un ser humano que está en condiciones de aportar a la comunidad como cualquiera de los que están completándose, dirían en los altos de Chiapas, o desarrollándose plenamente en ella. La manera de conseguirlo es con la guía de los mayores, pues para estas comunidades los mayores son un ejemplo de lo que se considera

⁸⁷ Houssaye, 2003, p 32

⁸⁸ Houssaye, 2003, p 33

la realización plena del ser humano, contrario a las sociedades occidentales, en las que el anciano ya sólo representa una carga, pues está imposibilitado para realizar ciertas labores, a valerse por sí mismo.

El mayor, guía a los jóvenes en el proceso de realización humana, en el desarrollo de sus capacidades tanto intelectivas como emotivas. Él le muestra el camino, pero al mismo tiempo le invita a ser parte de la comunidad dándose, no lo condiciona a perpetuar un sistema dado, le integra como posibilidad para producir y reproducir la vida de la comunidad.

En las sociedades modernas, el anciano al igual que el niño o el joven no son considerados de la misma manera que como se considera a un adulto pleno, autónomo, pues por un lado el niño o el adolescente no ha logrado desarrollar ciertas capacidades para llevar su vida sin la tutela de un adulto, no puede hacerse cargo de sí mismo y por otro lado, el anciano ha dejado de ser autónomo pues está imposibilitado física y mentalmente para realizar ciertas actividades que le permitan seguir desarrollando su vida de manera “normal”, ya no produce para sí, ha dejado de ser autónomo para convertirse en un discapacitado que no puede más que desarrollar su vida con ayuda de alguien más.

Independencia y autonomía son dos conceptos análogos, que suponen la autoregulación, la autoconciencia y la auto-capacidad de valerse por sí mismo, de otro modo se estaría supeditado a la voluntad de alguien más.

Para nuestros pueblos originarios, los niños y los jóvenes son la posibilidad de ser la comunidad, no son adultos en potencia, representan la continuidad de las tradiciones y tienen la responsabilidad de seguir manteniendo los saberes de la comunidad, pero no de una comunidad cerrada sino dándose, su educación va más allá de la auto-capacitación y la autorregulación, representan la continuidad de la vida de la propia comunidad.

El problema ahora es pensar en qué momento, la autonomía se volvió la contraparte de la discapacidad física o mental de valerse por sí mismo, sin necesidad o guía de alguien más o de una comunidad, o en qué momento la voluntad del ser humano sólo se reconoce autónoma, individualmente.

La cuestión no es que el ser humano sea capaz de desarrollar sus capacidades personales en pos de una formación plena, sino que para lograrlo tenga que considerar a los otros en la comunidad como verdaderos obstáculos que limitan su propio desarrollo.

Franz Hinkelammert apunta en su libro *Solidaridad o suicidio colectivo* que “el primer gran movimiento emancipatorio, ocurrido con la Iluminación -siglo XVIII-, fue del ser humano en tanto individuo y fue gestionado por las revoluciones burguesas contra la anterior sociedad feudal monárquica fuertemente arraigada a tradiciones religiosas dogmatizadas. *Se llevó a cabo en nombre del individuo en tanto propietario y en tanto ser autónomo en la determinación de su vida y pensamiento.*”⁸⁹

Y para muestra, recordemos la emblemática frase de ese siglo en pluma de Kant: “*La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad.* La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro.”⁹⁰

Entonces, el problema no es que el ser humano libre y autónomo no pueda desarrollar sus capacidades individuales para criticar o legitimar un sistema del que él mismo forma parte, sino que, en la medida en que logre cierta autonomía, pueda desarrollar su vida sin la determinación de un sistema que no le permite ser de otro modo del que ya es dentro de ese sistema.

Ser autónomo es ser dueño de sí mismo, pero también ser dueño de su propia determinación como individuo, cabría preguntarnos entonces si la autonomía no ha llegado a un absolutismo del individuo y creyendo el ser humano moderno ser libre y autónomo, lo que hace es *ser* como parte de un sistema que lo condiciona como individuo. Paradójicamente, el individualismo se vuelve entonces el criterio único y unitario de la universalidad, **la autonomía es la identidad del sí mismo pero nada más.**

⁸⁹ Hinkelammert, 2005, p. 77

⁹⁰ Kant, 1981, p.25

“La promoción del *self* también puede conducir a la celebración defensiva, incluso agresiva de las diferencias, y a la afirmación supuestamente liberadora, de su irreductibilidad.”⁹¹
(Otra vez Hemeline)

Si bien hasta acá hemos hablando de principios correlativos, es obvio que la manera de presentarlos y de asumirlos en dos contextos distintos es también diferente. Estos dos modos de presentar un mismo problema en realidad no pueden ser consideradas contraverdades sino que se asumen como dos posturas frente a un mismo problema, la libertad y la autonomía como fundamento de la educación.

Ahora bien, la ambivalencia que genera los modos distintos de considerar la libertad y la autonomía no es en realidad una cuestión del propio concepto sino el sentido que se le ha dado a estas dos nociones como fundamentos de la educación y el modo como se han transformado a lo largo de la historia, este problema nos lleva al origen mismo del problema. ¿Cuál es el sentido y la intención de la educación y quién o quiénes son los beneficiarios de la misma?

Es obvio que estos problemas merecen una reflexión aparte, lo que si me atrevo a decir es que parece que la educación moderna ya sea la que se imparte en las escuelas, la de la familia o la que nos determina culturalmente pretende la formación de individuos libres y autónomos, capaces de resolver los problemas que se le presenten y que obstaculizan su continua evolución hacia la perfección humana.

La educación debe entenderse no sólo como la posibilidad de una formación individual, despreocupada de los problemas de la comunidad. Es necesario entonces, pensar en un tipo de educación que más que llevar al alumno a desarrollar distintas habilidades, le haga ser consciente de los problemas de su realidad y le incite a ser parte de las soluciones. Esto sólo es posible si miramos más allá de la intención de la educación que concibe a la libertad como liberarse de la responsabilidad de su comunidad y antepone sus propios intereses a los intereses de los demás.

⁹¹ Houssaye, 2003, p 35

Hoy día se pretende formar individuos, personas que presuponen un compromiso como ciudadanos, frente a un grupo social que los determina. La pregunta ahora es. ¿Es el filósofo quien debe educar, formar, capacitar e instruir a este individuo? Yo creo que no y quizá por eso pretenden desaparecer nuestra profesión, pues siguiendo la lógica de la formación del individuo, la filosofía y los filósofos, somos obstáculos que hay que superar en la carrera hacia la “verdadera formación humana”.

Desde esta perspectiva, la educación en general y la filosofía en particular se postulan no sólo como posibilidad sino como modo de hacer efectiva una transformación que dignifique al ser humano y que lo postule como sujeto capaz de adquirir una formación humanizada.

Si la intención es lograr la autonomía y despertar la conciencia con el fin de alcanzar la libertad debemos ser congruentes en nuestra enseñanza, es necesario tomar nuestra posición como filósofos educadores y no como filósofos que no tienen de otra más que participar en el acto de educar, no sólo por el hecho de ser filósofos sino por el hecho de ser parte de la comunidad.

Si lograr cierta autonomía y libertad supone ver a la comunidad como obstáculo del desarrollo individual y a los demás como rivales, entonces dudemos y reemplacemos el objetivo. Autonomía no es individualidad y libertad no es desapego a la comunidad originaria.

En la actualidad el problema de la educación ha sido tratado principalmente desde una perspectiva epistemológica como una cuestión de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, es necesario reconocer otros límites, tal parece, creo yo, es necesario tratarlo además, como un problema ético, ontológico y político. Es cierto que en la base, todas las curricula responden a una misma pregunta ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? La respuesta, desde mi perspectiva, ha obviado, otra vez, muchas de las cualidades que constituyen a ese ser humano. La intención hoy es hacer evidente la necesidad de poner en tela de juicio los valores de la educación que pretende formar a un ser humano pleno, autónomo y libre.

La educación no es la posibilidad de acercarse desde la imperfección del hombre a la perfección, la educación dicen en las comunidades originarias de nuestros pueblos es

buscar la completud del ser humano y esto sólo es posible con el respaldo de la comunidad. Comunidad que no es un grupo de individuos poniéndose de acuerdo para no ser obstáculo del otro, sino la posibilidad de una vida plena.

Una de las más agudas críticas que se hacen al pensamiento y al modo de vida moderno, es la fragmentación. Se habla de la fragmentación de las sociedades, de los seres humanos, de la educación, etc. Pero quizá no hemos reparado en que al querer alcanzar un cierto objetivo en la educación como lo es la autonomía del estudiante, del niño, del joven, de la vecina, estamos fomentándola y legitimándola y esto, estoy segura, no es el sentido de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi, 1995, *Historia de la pedagogía*, 11ª reimp. Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Filosofía, México.
- Araya, Domingo, 2004, *Didáctica de la historia de la filosofía*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- _____, 2003, *Didáctica de la filosofía*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- Aristóteles, 1954, *Ética Nicomaquea*, UNAM, México
- _____, 1980, *Política*, Colección Austral, México.
- Arendt, Hannah, 1997, *¿Qué es la política?*, Paidós, España.
- Arpini, de Márquez y Difour de Ortega, A., *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires
- Alba, Alicia, de, (Comp.), 1995, *Posmodernidad y educación*, Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, Col. Problemas de México, México.
- Alcántara Santuario, Armando, et. Al. (Coords.), 1998, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México.
- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, 1999, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma liberal*, Universidad Pedagógica Nacional, Col. Textos, México.
- Biblia de estudio. Dios habla hoy*, 2005, Sociedades bíblicas unidas, Brasil.
- Bauman, Zygmunt, 2007, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Argentina

- Bautista, J.J., 2010, *Crítica de la Razón Boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latinoamericana.*, Rincón Ediciones y Grito del Sujeto, Bolivia.
- Beuchot, Mauricio, 2006, *Filosofía política*, Ed. Torres, México.
- Blanco, Ricardo, (coordinador), 2011, *Hermenéutica Docens, Hermenéutica Utens*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bórquez Bustos, R., 2009, *Pedagogía Crítica*, Trillas, México.
- Camps, Victoria, 2011, *Filosofía política: conceptos y textos*, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Cerletti, Alejandro, 2008, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Argentina.
- Cerutti Guldberg, Horacio (Coord.), et. Al. 1990, *Modernización educativa y universidad en América Latina*, Magna Terra Editores, Col. Universidades en América, 2, México.
- _____, (Coord.) Et. Al. 1993, *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Col. Panoramas de Nuestra América, 7, México.
- Chateau, Jean, 2012, *Los grandes pedagogos*, FCE, México.
- Colomer, Rafael Gil, (Coord.), 1998, *Filosofía de la educación hoy*, Dykinson, Madrid, España.
- Curle, Adam, 1997, *Educación Liberadora*, Herder, Barcelona.
- Díaz Barriga, Frida, 2006, *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, Mc Graw Hill, México

- Dussel, Enrique. 1998. *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y exclusión*, Trotta. España.
- _____, 2001, *Filosofía de la liberación*, Primero editores, México.
- _____, 2001a, *Hacia una filosofía política crítica*, Descleé, España.
- _____, 2006. *20 tesis de política*, Siglo XXI, México.
- _____, 2006. *Filosofía de la cultura y la liberación*, UACM, México.
- _____, 2007, *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Trotta, España.
- _____, 2009, *Política de la Liberación. Vol. II. Arquitectónica*, Trotta, Madrid.
- Ferrés, J., 2003, *Educación en una cultura del espectáculo.*, Paidós, España.
- Flores Magón, Ricardo, 1993, *Antología*, UNAM, México.
- Freire, Paulo, 1976, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.
- _____, 1990, *La naturaleza política de la educación: cultura poder y liberación*. Paidós. España.
- _____, 1997, *La educación en la ciudad*. Siglo XXI. México.
- _____, 2005, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, México.
- _____, 2008, *Política y educación*, Laboratorio educativo, Caracas, Venezuela.
- _____, 2010, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.
- _____, 2011, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- Gentili, Pablo, (Coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2004.

Glazman, Raquel, 1986, *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, Ed. El Caballito/SEP/Cultura, México.

Hernández Díaz, Miguel, 1997, *Ideas y Creencias en San Andrés Larráinzar*, Gobierno del estado de Chiapas, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas y Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas, México

_____, 2013, *El concepto de hombre y el ser absoluto en las culturas maya, náhuatl y quechua-aymara*, Tesis de Doctorado, UNAM, México.

Hernández Ramos, Daniel, 2007, *La escuela del nosotros*, Pensares y quehaceres. Revista de políticas de la filosofía. No. 5, Ed. Eón, México.

Hinkelammert, Franz, 2002, *Crítica de la razón utópica*, Desclée, España.

_____, 2005, *Solidaridad o suicidio colectivo*, Universidad de Granada, España.

_____, 2008, *Crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*, Dríada, México.

_____, 2010, *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*, Dríada, México.

Hobbes, Thomas, *Antología*, Ed. Enrique Lynch, Península, España.

Houssaye, Jean (coordinador), 2003, *Cuestiones pedagógicas*. Enciclopedia histórica, Siglo XXI, México

Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra, 2011, Edición y estudio introductorio por Miguel León-Portilla, traducción del náhuatl por Librado Silva Galeana, FCE. México.

Jaeger Werner, 2000, *Paideia: los ideales de la cultura griega.*, FCE, México.

Kant, 1981, *Filosofía de la historia*, FCE, México.

Lenkersdorf, Carlos. 2004. *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*, Plaza y Valdés, México.

_____, 2005. *Filosofar en clave tojolabal*, Porrúa, México.

_____, 2005. *Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI*, en Pensares y quehaceres. Revista de políticas de la filosofía. No. 1, SECNA, México.

_____, 2008. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, Plaza y Valdés, México.

Levinas, Emmanuel, 1998, *Humanismo del otro hombre*, Caparrós Editores. Madrid.

López Austin, Alfredo, 1985, *La educación de los antiguos nahuas, vol. I y II*, Ed. El Caballito/SEP/Cultura, México

Magallón Anaya, Mario, 1993, *Filosofía política de la educación en América Latina*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Col. Nuestra América, 39, México.

_____, 1991, *Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una filosofía en la historia*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Col. 500 años después, México.

_____, 2012, *Reflexiones éticas y políticas de la filosofía desde un horizonte propio*, CIALC, México.

Maquiavelo, Nicolás, 1995, *El Príncipe*, Ed. Planeta, España.

Marquines Argote, Germán, 1995, *Realidad y posibilidad*, Magisterio, Colombia.

McLaren, Peter, 1997, *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Barcelona.

Molina, Alicia, (Comp.), 1985, *El diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, Ed. El Caballito/SEP/Cultura, México.

- Muñoz Rosales, Victórico, 2007, *La enseñanza de la filosofía reproducción y resistencia*, en Panduro Muñoz Benjamín y López Molina Xóchitl (coords) *¿Un mundo sin filosofía?*, Universidad de Colima, México
- Obiols, Guillermo, 2008, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal, Argentina.
- Ornelas Carlos, *El sistema educativo. La transición de fin de siglo*. CIDE. Nacional Financiera. FCE. México. 2006.
- Rabinovich, Silvana, 2005, *La huella en el palimpsesto. Lecturas de Levinas*, UACM, México
- Reygadas, Pedro y Contreras Juan M., 2009, *La protofilosofía griega (Siglos VIII – V a.C.): entre el Mediterráneo, el Egeo y el Jónico. Mapas de la historia mundial de las filosofías*, el Colegio de San Luis, México.
- Romano Rodríguez, Carmen y Fernández Pérez, Jorge, 2011, *Filosofía y educación. Perspectivas y Propuestas*, BUAP, México.
- Romero G., 2008, Miguel. *Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional Autónoma de México: 1970-2000*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Rojas Soriano, Raúl, 2002, *Investigación-Acción en el aula. Enseñanza-Aprendizaje de la metodología*, Plaza y Valdés, Colombia.
- Rousseau, Jean, Jaques, 1984, *El contrato social*, UNAM, México.
- Solís Bello Ortiz, Noemí Lilia. 2008, *La ética implícita en Paulo Freire*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, México
- Souza de Fernández, Candelaria, 2002, *La educación Maya*, UADY, México
- Taylor S.J y Bogdan R, 2002, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, España.
- Tenti, Emilio, (comp.), 2010, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Siglo XXI, México.

Valero Mata, Jesús, 2005, *Instituciones y organizaciones sociales*, Thomson, España.

Zambrano, María, 2007, *Filosofía y educación, manuscritos*, Edición de Ángel Casado y Juan Sánchez-Grey, Editorial Ágora, España.

Zubiri, Xavier, 2002, *Sobre el problema de la filosofía*, Fundación Xavier Zubiri, España.