



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Didáctica de la Existencia, una propuesta alternativa para la formación ética-
moral en el estudiante de nivel medio superior

T E S I S

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

P R E S E N T A

Roberto Florín García

Tutora: Dra. S. Alejandra Velázquez Zaragoza

Facultad de Filosofía y Letras

Estado de México. Agosto, 2014



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.

De lejanas comarcas llegaste al atardecer,
procedente del infinito, un cielo rosa te vestía
de calidez y de luz, tus ojos fulguraban llenos de vida,
aún traías arena dorada en los pies;
contigo venían el misterio y la maravilla.

Cris mágica, el alma de éstas líneas eres tú.

Agradecimientos:

A mi madre y padre por su amor incondicional.

A Laura, Edgar y Lalo por el espíritu.

A la Mtra. Rosa Marta Gutiérrez quien creyó en mí y me mostró en su persona la generosidad del ser humano.

A la Dra. S. Alejandra Velázquez Zaragoza por su conocimiento y la luminosidad de sus observaciones.

Al Maestro Jesús Cazadero Echeverría por su tiempo y conocimiento en un momento crucial de mi vida.

A mis amigas, Lupita, Paola, Nade e Hilda.

A mi gran amigo de toda la vida Emmanulle.

Resumen

Este texto propone una metodología didáctica (Didáctica de la Existencia) para la formación ética en el bachillerato, la cual se circunscribe al Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la asignatura de Filosofía II del Plan de Estudios vigente. Su finalidad es promover la libertad y la autonomía en las acciones morales de los estudiantes, a partir de la interpretación analógica. Esta propuesta se erige ante la banalización de la formación filosófica, como consecuencia de la aplicación de modelos psicopedagógicos de corte positivista, que reducen a esta disciplina, a un saber puramente conceptual o argumentativo. La Didáctica de la Existencia postula que el auto-conocimiento y la auto-comprensión pueden ser el origen de una genuina auto-transformación en el sujeto de educación, la cual da como resultado una práctica moral responsable. Para ello se recupera la hermenéutica analógica como base para la interpretación de textos simbólicos y filosóficos.

El primer capítulo expone el contexto de la problemática. El segundo capítulo fundamenta la estructura interna de la metodología didáctica usada y el diseño de estrategias didácticas analógicas secuenciales. Finalmente, el tercer apartado examina y analiza su alcance transformador, a partir, de la implementación en clase de una de las estrategias antes señaladas.

The following text proposes a didactical methodology (Existence Didactic) for the ethical formation in the high school. It is based on the Educative Model of the Colegio de Ciencias y Humanidades, in the subject Filosofía II from the actual Plan de Estudios. Its objective is to promote freedom and autonomy in the moral actions in the students, using the analogue interpretation. This proposes works against the trivialization of the philosophical formation, as consequence of the application of the psychological and pedagogical models with a positivism vision, that reduces that discipline to a conceptual and argumentative knowledge only. The Existence Didactic affirms that the self-knowledge and the self-comprehension can be the origin of genuine self-transformation of the education subject. This results in a moral and responsible practice. It recovers the analogue hermeneutics as a method for the interpretation of symbolic and philosophical texts.

The first chapter exposes the problematical context. The second one supports the methodology and introduces the didactical analogue and sequential strategies. Finally, the third one examines and analyzes its reaches, through the application of one of the strategies.

Contenido

Introducción.....	7
I. Contexto y problemática de la intervención didáctica: espacio áulico del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la materia de Filosofía II, Introducción al Pensamiento Ético y Estético del programa vigente para filosofía de dicha institución	13
1. Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	13
2. Propósito del Programa de Estudio de Filosofía II, Introducción al Pensamiento Ético y Estético	18
3. El docente, las teorías del aprendizaje y de docencia.....	21
a) Los antecedentes.....	24
b) Positivismo y progreso	26
4 Positivismo y teorías de aprendizaje	28
a) Piaget y el aprendizaje psicogenético.....	28
b) Vigotsky y la visión psicosocial de los aprendizajes.....	30
5 Situación problemática, teorías cognitivas y práctica docente	32
a) La metodología didáctica contemporánea y la enseñanza de la filosofía.....	34
6 Los modelos estándares didácticos y la enseñanza de la ética	36
a) Representación I.....	37
b) Representación II.....	43
7 Consideraciones finales	51
II. “Didáctica de la Existencia”, una propuesta alternativa para la formación ético-moral en el estudiante de nivel medio superior.	53
1 Didáctica de la Existencia y filosofía.....	53
2 Didáctica de la Existencia y Hermenéutica analógica.....	56
3 La hermenéutica analógica como herramienta metodológica de interpretación	58
4 El lector y el texto a los que se circunscribe la DdEx.....	63
a) El lector.....	64
b) El texto.....	66
5 Hermenéutica analógica y Didáctica de la Existencia.....	68
6 Estructura de la Didáctica de la Existencia.....	70
a) Breve presentación de las estrategias didácticas bajo el rubro de la DdEx	73
7 Propuesta de contenidos temáticos, para el desarrollo del programa institucional, desde la metodología de la enseñanza: Didáctica de la Existencia	76

III. INFORME DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	79
1 Contextualización de la intervención pedagógica.....	79
2 Antecedentes de la intervención pedagógica de la DdEx	80
3 Presentación de la estrategia seleccionada	82
a) “Las tres relaciones o la muerte del hombre”	82
b) Planeación didáctica y diseño de la estrategia didáctica: “Las tres relaciones o la muerte del hombre”	84
1) Material didáctico: texto 1	90
2) Material didáctico: texto 2	94
c) Condiciones de la implementación de la estrategia didáctica: “Las tres relaciones o la muerte del hombre”	95
4 Análisis cualitativo: pertinencia, implementación y alcance transformador de la estrategia didáctica: “Las tres relaciones o la muerte de hombre”	98
a) Pertinencia	98
b) Implementación	98
c) Alcance transformador	99
5 Evaluación del estudiante a la DdEx	101
6 Últimas consideraciones	107
Anexo I, estrategias didácticas diseñadas bajo el enfoque de la DdEx.....	110
1 Ética y violencia pulsional	111
2 Nietzsche y la voluntad de poder	116
3 Sartre y el juicio de Mersault	122
4 Kant y la Buena Voluntad.....	128
Anexo II, redacción de textos interpretados por los estudiantes durante la implementación de la DdEx.....	135
Cuadro 1. Texto: La percepción del Ser y La perdición en la piel	135
Cuadro 2. Texto: “La guerra incomprensible”	140
Cuadro 3. Texto: Nota de clase “El aparato mental”	144
Fuentes documentales	145

Fórcida

Escuchad esos bellísimos sonidos. Libraos presto de las fábulas; dejad ese viejo amontonamiento de vuestros dioses; se acabó ya. Nadie quiere ya comprenderos. Pedimos un tributo aun más elevado; porque es preciso que del corazón salga lo que ha de obrar sobre los corazones.

Fausto. Segunda parte: Acto III

Introducción

La aparición de la epistemología positivista, que inicia a finales del siglo XIX con la muerte de la metafísica, trajo consigo una influencia ideológica de apuesta a ultranza por el progreso a los diversos ámbitos de quehacer humano, durante el siglo XX. El método experimental desde su visión unidimensional explicó e intervino, tanto en la realidad natural como en la humana. Los descubrimientos científicos para la modificación de la naturaleza y la estandarización de conductas en el ser humano fueron empleados por la cultura del progreso, como los medios óptimos para mantener y reproducir a la empresa como modelo económico, base material de esta ideología.

El fenómeno de la enajenación de la libertad como consecuencia de la tecnificación de la naturaleza y la masificación del hombre, no pasó desapercibido para la filosofía, sino que por el contrario, ante la urgente y vital respuesta que reclamaba la inminente deshumanización del hombre, como un problema de primer orden filosófico, la antropología filosófica y la ética se ocuparon de él, con el afán de recuperar lo auténticamente humano que hay en el hombre.

El modelo educativo humanista del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) consciente de la situación antes expuesta, retomó algunas teorías filosóficas del presente y del pasado como fuentes generadoras de posibles alternativas para la atención de tal problemática. En este sentido, el programa de estudios para Filosofía II (1996) de esta institución, considera la necesidad de formar sujetos capaces de ejercer su libertad de manera autónoma y responsable, ante el individualismo posmoderno.

Los contenidos y aprendizajes de la materia de Ética en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) tienen como eje temático la toma de decisiones práctico-morales, para la formación de sujetos moralmente responsables, capaces de asumir las consecuencias que se derivan del ejercicio autónomo de su libertad.

No obstante, el eco del positivismo perduró, ordenó y orientó desde la pedagogía industrial las prácticas didácticas y la actividad docente de los siglos XX y XXI, pues en el medio pedagógico y de aprendizaje contemporáneo, las teorías de enseñanza-aprendizaje derivadas de la psicología heredera del positivismo, resuenan con gran fuerza en los pasillos, las aulas y las mesas de planeación docente para todas las disciplinas, sin la clara conciencia por parte del profesor de si la estandarización de su actividad y la homologación de las disciplinas para su enseñanza, es afín a él y a su disciplina, o si acaso es pertinente y vale la pena hacerse este cuestionamiento desde la reflexión crítica y genuina de la práctica docente.

Este estudio, en atención al cuestionamiento antes planteado, pretende promover la reflexión genuina y propositiva, respecto a las formas contemporáneas de la enseñanza de la ética en este nivel educativo; reflexión que denuncia la distorsión que se opera en el preguntar filosófico original, presente en el ser humano, al reducirlo a meros conceptos o técnicas de argumentación para su enseñanza.

La banalización de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior y la necesidad de formar hombres y mujeres libres, moralmente responsables, es el

motivo que lleva a plantear y a explorar en este trabajo la posibilidad de generar, por medio de un proceso didáctico alternativo, un cambio de actitud en el estudiante de nivel medio superior, que apunte al ejercicio responsable de su libertad, para una mejor vida en comunidad. Razón por la cual, los enunciados y los documentos aquí referidos, giran en torno a esta posibilidad, misma que subyace como centro de gravedad, de esta propuesta didáctica, que hoy se presenta y a la que denominamos Didáctica de la Existencia (DdEx). Los límites y contenidos temáticos, a los que se ciñe están dados por el programa de estudios, para la enseñanza de la materia de Ética del CCH.

En este sentido, es menester señalar que la DdEx no debe ser entendida como una crítica a los modelos pedagógicos y a las prácticas de enseñanza contemporáneas, propuestos en el programa de estudios vigente para Filosofía II del CCH, en la materia de Ética, sino como una reflexión analítica, sobre el mismo programa, que recupera los contenidos y aprendizajes ahí descritos, del cual se desprende una propuesta didáctica alternativa paralela, con un enfoque existencial y una metodología afín, que integra para su análisis cualitativo la implementación en el aula de una de las cinco estrategias diseñadas bajo esta metodología didáctica.

La DdEx como metodología didáctica para la enseñanza de la Ética propone, a través de la hermenéutica analógica, el establecimiento del entrecruce analógico, por una parte, entre la existencia del estudiante en el mundo de la vida, y, por la otra, el texto simbólico y filosófico, con sentido antropológico y referido a la condición humana. A partir de la interpretación del símbolo y la reflexión

filosófica, referida al sujeto de interpretación, en este caso el estudiante de filosofía del CCH, se espera promover la auto-comprensión y el reconocimiento del estudiante, como sujeto responsable del ejercicio autónomo de su libertad.

Mediante este proceso didáctico que recupera la experiencia del estudiante en el mundo de vida y la interpretación del texto simbólico y filosófico, orientado por una didáctica existencial o analógica, se hace el esfuerzo por generar las condiciones de posibilidad para la auto-reflexión, la auto-comprensión y la auto-transformación de la persona del estudiante, que le permitan al sujeto de la educación, la toma de decisiones práctico-morales responsables para una mejor vida en comunidad.

La hipótesis que le da sentido a esta propuesta es la siguiente:

- constatar si la auto-comprensión y el auto-conocimiento de la persona del estudiante derivados de una interpretación analógica de textos simbólicos y filosóficos pueden reorientar las acciones humanas,
- y si la formación en antropología filosófica y ética mediada por la hermenéutica analógica favorece el conocimiento de sí;
- por lo tanto, explorar si el entrecruce analógico, entre el estudiante y el texto simbólico y filosófico, puede reorientar los actos morales de los estudiantes de nivel medio superior a través del acto interpretativo analógico.

El propósito de esta intervención consiste en poner a prueba una planeación didáctica bajo la metodología de la DdEx para la enseñanza de la

ética, que se desprende y se unifica en la filosofía, como medio para favorecer a través de la interpretación analógica de textos simbólicos y filosóficos, la auto-comprensión, el auto-conocimiento para la toma de decisiones práctico-morales responsables en el estudiante de bachillerato. Se pretende, con esto, valorar su impacto y efecto transformador en el sujeto de la educación.

La construcción de esta intervención didáctica queda organizada en una estructura de tres partes. En el capítulo I, como punto de partida, se contextualiza el modelo educativo y el plan estudios vigente del CCH, con la intención de aclarar y especificar cuál es la intencionalidad a la que atienden los contenidos y los aprendizajes para la materia de Filosofía II, propuestos en el programa de estudios actualizado de 1996, así como la pedagogía que los orienta. Con ello, se pretende mostrar la problemática central a la que trata de dar respuesta este estudio, a saber: la relación asimétrica entre el sentido humano y para la vida de los logros de aprendizaje ahí propuestos; y la pedagogía instrumental que organiza su enseñanza, herencia de la epistemología positivista de finales siglo XIX.

En el capítulo II se presenta la DdEx, su propósito, los elementos que la integran, su dinamismo interno y estructura, así como la breve presentación de los ejercicios creativo-metodológicos (estrategias didácticas), para la enseñanza de los contenidos y aprendizajes en la materia de Ética del CCH, y la propuesta de contenidos temáticos, para el desarrollo del programa institucional, que fue diseñado bajo la rúbrica de la DdEx para este fin.

Por último, en el capítulo III se contextualiza la intervención didáctica ejecutada y se expone la estrategia seleccionada para este ejercicio, como ejemplo representativo, de la metodología didáctica que se presenta en este trabajo de investigación. En seguida, se realiza el análisis cualitativo del resultado de esta intervención didáctica, en un grupo piloto, a fin de valorar su operatividad, pertinencia y alcance transformador, a partir de las reflexiones e interacciones del docente y el estudiante.

Finalmente, dejamos un espacio para las observaciones y reflexiones de carácter general que se obtuvieron como resultado de la aplicación.

Esta propuesta se erige ante la confrontación con la realidad y el quehacer cotidiano de la docencia en filosofía con el ánimo de recuperar el profundo sentido transformador de esta disciplina y su impacto educativo como un referente para la vida y no sólo como un concepto para su enseñanza. Como un esfuerzo filosófico y didáctico encaminado a reconfigurar al estudiante en sus relaciones éticas con los otros; trayendo a la luz lo que las teorías del aprendizaje de corte positivista dejan de lado, a saber: el sentido auténtico de esta disciplina y la existencia del estudiante en el mundo de la vida.

I. Contexto y problemática de la intervención didáctica: espacio áulico del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la materia de Filosofía II, Introducción al Pensamiento Ético y Estético del programa vigente para filosofía de dicha institución

1. Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

La compleja transformación de la realidad social de la década de los 70's se fincó en procesos económicos, políticos, culturales, y por otra parte epistemológicos, nunca antes vistos, y que se hacen visibles como resultado de la aceptación de los modelos empresariales neoliberales como base de la estructura económica de las democracias posmodernas y el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología. Este panorama arrojaba la urgente necesidad de formar sujetos capaces de hacer frente al fenómeno de la mecanización del ser humano, encaminado a la ejecución de acciones efectivas de intervención, sobre la cada vez más inextricable, mutable e intrincada realidad social. Este escenario planteó la necesidad de formar sujetos capaces de comprender y de auto-comprenderse en su entorno, para actuar sobre él a fin de mejorarlo, formar sujetos capaces de explicar y comprender su realidad social y natural, científica y filosóficamente, con un enfoque crítico y propositivo, sujetos capaces de hacer uso, de producir, transformar y aplicar, de manera responsable y humanística, los conocimientos, las técnicas y avances científicos disponibles para ello.

Esta necesidad, aunada a la creciente demanda de la Educación Media Superior en México (EMS), no encontraba una respuesta completamente satisfactoria ante esta nueva realidad social compleja y en constante devenir. A esta situación se sumaba la conciencia de que la formación que aportaba la Escuela

Nacional Preparatoria se pensó para otro momento histórico cuyas necesidades histórico, político y sociales eran las de un país en ciernes.

La suma de esta vorágine de cambios y la necesidad de hacerles frente, llevó a la Universidad Nacional Autónoma de México como institución social formadora de hombres y mujeres, depositaria y creadora de conocimiento, a designar con base en su estatuto, a un grupo de profesores, especialistas, y autoridades administrativas para crear y diseñar un nuevo modelo educativo de nivel medio superior, que pudiera dar respuesta a la realidad social de aquellos años y de los subsiguientes. Y es en el año de 1971 cuando,-- a través de la figura y en voz del entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Pablo González Casanova--, en su discurso inaugural del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se da a conocer el plan de estudios que le da orientación y sentido a este nuevo modelo de bachillerato de la Universidad Nacional:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. (UNAM, Gaceta, 1971: Tercera época. Vol. II)

En congruencia, el modelo educativo del CCH quedó integrado fundamentalmente por cuatro estructuras complementarias de las áreas en docencia que son: Área histórico-social (AH-S), Área de Matemáticas, Área de Ciencias

Experimentales, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. (CCH/UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA.¹ 2006: 10)

A su vez la *Orientación y el sentido de las áreas* contribuyen, desde su campo de conocimiento, a la formación integral del estudiante de acuerdo con este modelo de bachillerato científico y humanístico:

[...] el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual, ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por si mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.²

En lo tocante a la orientación y sentido particular del área histórico-social que es la que mayor interés despierta para este estudio por ser ésta el área que comprende y contribuye con la enseñanza de la Filosofía, a la formación integral del estudiante en la institución, se plantea de la siguiente manera: “[...] comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos y estéticos, y argumentos para enfrentar los retos de la vida cotidiana.” (CCH/ UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 60)

De tal suerte, y en concordancia con esta área disciplinar, el saber filosófico y su forma de conocimiento se convierte en una materia escolar, central, para los fines científicos y formativos del Colegio de Ciencias y Humanidades que: “[...] incluye las

¹ Programa de estudios actualizado en lo subsecuente PEA.

² Véase en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

variantes racional, sensible, e imaginativa con una visión omnicomprendiva de lo humano.” (CCH/ UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 60)

La adecuada ejecución de dichas variantes filosóficas, a través de los temas y los aprendizajes programáticos, es crucial para el cumplimiento efectivo de este modelo educativo, trascendente para el cumplimiento de su plan de estudios y vital para la sociedad y para el sujeto que se forma en la institución. Por lo anterior el valor que tienen las materias de Filosofía I y Filosofía II en el plan de estudios del CCH se debe a que, por un lado, ambas se encargan de desarrollar en el sujeto un pensamiento analítico y crítico al establecer los nexos y relaciones con las otras tres Áreas de Docencia ya señaladas, y por otro, formar un sujeto, capaz de discernir, decidir y actuar libre y conscientemente ante su realidad al favorecer “[...] una comprensión del ser humano como un ser libre, responsable autónomo, sensible, imaginativo ético e intelectual.” (CCH/ UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 63)

Como se ve, la importancia vital que tiene para la formación del sujeto y la relevancia curricular que tienen para el plan de estudios del Colegio, las materias de Filosofía I y Filosofía II, no es poca, antes bien es fundamental y necesaria:

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, el propósito central de la enseñanza de la filosofía es que los estudiantes puedan asumir actitudes sensibles, analíticas, racionales e imaginativas, en suma, reflexivas y críticas frente a la vida, lo que posibilita que en la práctica social, las convicciones, la autonomía intelectual y moral, sean conscientes y mejoren sus relaciones con los demás hombres y mujeres y con el resto de los seres vivos, puesto que todos conforman su entorno natural y social. (CCH/ UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 63)

De acuerdo con la Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado (PEA) de 1997, los temas programáticos alrededor de los cuales giran los aprendizajes que posibilitan la efectiva aplicación de las variantes del conocimiento filosófico –eje fundamental de la vida interna y de la estructura del plan de estudios de esta institución, para las materias de filosofía I y II, que se imparte en quinto y sexto semestre, del modelo educativo del CCH–, se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Temas programáticos para los aprendizajes del conocimiento filosófico.

- Áreas y problemas de la filosofía: metafísica, epistemología, ética, estética y lógica.
- Metafísica y ontología: el problema del ser.
- Epistemología: diferentes tipos de conocimiento.
- Relación y diferencia entre mito, magia, religión y filosofía; símbolo e interpretación.
- Importancia de la formación estética.
- Autonomía estética y la formación ética/moral a través de la formación estética.
- La imaginación como componente de formación ética sensible.
- Problemas del arte contemporáneo.
- Lógica: procedimientos y conceptos básicos de la argumentación.
- Conceptos fundamentales de la ética y sus problemas: éticas del bien estar y éticas del deber: la felicidad, los valores, el deber y la libertad.
- Aplicación de teorías éticas a problemas de la sociedad contemporánea: diversidad cultural, bioética, tecnociencia, género, pobreza y justicia distributiva.

Fuente: (CCH/ UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 66)

2. Propósito del Programa de Estudio de Filosofía II, Introducción al Pensamiento Ético y Estético

Con el fin de abordar este aspecto, central para este estudio, es conveniente no perder de vista, y en acuerdo con el apartado anterior, que la enseñanza de la filosofía en el CCH, juega un papel medular en la integración del conocimiento con otras áreas disciplinares, pero también es parte fundamental de la formación humanística con sentido social del estudiante. Por lo anterior, el propósito del programa de estudio, sus temas y aprendizajes, conecta con dos ámbitos distintos pero complementarios de la vida del sujeto en formación: lo académico vivencial y lo ético existencial.

De este punto, nos interesa tan sólo señalar someramente que el nexo que vincula los temas con los aprendizajes; y el propósito programático con la persona del estudiante, es la didáctica implementada por el profesor con la cual ejerce su actividad docente. Más adelante volveremos sobre este nexo que por la relevancia que tiene como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace necesario, para los fines de este escrito, recuperarlo más adelante.

Por ahora, con la intención de ir depurando cada vez más la situación problemática a la que trata de dar respuesta la intervención didáctica, que constituye el protocolo de este trabajo, se exponen el propósito y los aprendizajes de los temas ya indicados del programa vigente del CCH para la materia de Filosofía II, Introducción al Pensamiento Ético y Estético, que es el lugar donde tiene cabida. Por esta razón, el presente trabajo queda circunscrito a la materia Filosofía II,

Introducción al Pensamiento Ético y Estético del programa vigente para filosofía del CCH.

El propósito general del programa de estudios del CCH para la asignatura de Filosofía II que se plantea es que:

[...] al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantenerse firmes en sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres que conforman su entorno social. (CCH/ UNAM, PEA. 1997: 3)

En torno al propósito general, el plan de estudios deriva los propósitos particulares y aprendizajes para la materia de Filosofía II como se presentan a continuación:

Cuadro 2. Propósitos particulares del Programa de Filosofía II.

1. Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
2. Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer varias vías de solución individual y colectiva.
3. Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su conocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.

Fuente: CCH/ UNAM, PEA. 1997: 14.

Cuadro 3. Aprendizajes para el alumno en la materia de Filosofía II.

1. Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.
2. Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.
3. Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.

Fuente: CCH/ UNAM, PEA. 1997: 14.

En lo que se refiere a los temas, la adscripción a la noción de “currículo flexible” del mismo programa de estudios, permite una sutil variación dentro del rango que media entre los propósitos y los aprendizajes, y la metodología didáctica para su implementación (CCH/ UNAM, PEA. 1996: 6). Las formas y los estilos en que son presentados estos planteamientos temáticos, pueden ser diversos ya que la planeación y el diseño de actividades para los sujetos involucrados y participantes, en el proceso educativo, es decir; tanto el profesor como el alumno, quedan condicionados a los desarrollos didácticos del docente. “Ante las particularidades, la didáctica del Área debe estar orientada por la manera de pensar, ser y hacer de las disciplinas que la conforman”. (UNAM/CCH, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 64).

Posteriormente se indica:

Pueden adoptarse concepciones teórico-metodológicas para construir una didáctica propia, orientadas por la didáctica crítica, el constructivismo, la enseñanza para la comprensión, el análisis de la coyuntura, las inteligencias múltiples y la hermenéutica analógica. (UNAM/CCH, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 65)

Así pues, los ejes temáticos, los propósitos y los aprendizajes derivados del programa de estudios, que han sido expuestos; deberían sustentarse, por un lado, en una visión didáctica, orientada por el propio modo de ser de la disciplina a la que pertenecen y por otro, en el espectro de las teorías psicopedagógicas que ofrece el modelo educativo del CCH.

Lo difícil del caso es decidir cuál de estas visiones teóricas y metodológicas es la más adecuada para la enseñanza de la ética, cuál es el criterio que determina la elección de la metodología didáctica. Porque visto desde el ángulo que indica la anterior cita, da la impresión de que las propuestas y perspectivas teóricas son intercambiables y equivalentes, es decir que da lo mismo enseñar con una que con otra, y que lo que determina la elección de una y el rechazo de las otras es el criterio del docente.

3. El docente, las teorías del aprendizaje y de docencia

A fin de seguir avanzando en la delimitación de la problemática a tratar, es conveniente no perder de vista que el modelo educativo del CCH, es propedéutico y de cultura básica, (CCH/UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 2006: 61) por lo tanto se propone generar un pensamiento dinámico y transformador con conocimientos disciplinares y para la vida, que implica procesos de crítica, auto-

reflexión y auto-conocimiento. No se trata de la mera transmisión, acrítica e irreflexiva, de información sino de un proceso vital que engloba la unidad de la persona del estudiante y no sólo sus estructuras cognitivas.

Pues, lo que se desea, según este modelo educativo, es formar un ser humano, capaz de enfrentar y resolver con conocimiento y responsabilidad, las situaciones existenciales particulares y la problemática humana contemporánea.

Al respecto, la práctica del docente cobra un papel relevante, pues se constituye como un eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a), al vincular los estilos de enseñanza con la didáctica, la metodología, los propósitos, aprendizajes del programa de estudios y la persona del estudiante; en función de la especificidad y textura, de la disciplina. No cabe duda que la figura del docente es compleja, pues no sólo es poseedora de un saber disciplinar sino que además interpreta, contextualiza y sintetiza los temas y los aprendizajes a desarrollar, con una metodología didáctica que explicita el proceso de e-a, lo que se traduce en una síntesis reflexiva, que culmina con un plan de clase propio del docente y una serie de estrategias didácticas para su implementación en el aula. Estas últimas son el resultado de este proceso de síntesis aunado a la creatividad, visión y pericia del docente para formar al estudiante, según sea el caso del modelo educativo de la institución y del programa de estudios de la disciplina en cuestión.

Lo anterior también quiere decir que un profesor con poco criterio reflexivo acerca de su propia práctica, escasa capacidad de síntesis, falta de visión, sin pericia y poca imaginación; lo único será capaz hacer, será reproducir prácticas

educativas burdas, ajenas a sí mismo en tanto que profesor. Un maestro así no se detendría a reflexionar sobre, a dónde quiere llegar por medio de su práctica docente, y cuál es el sentido de esta, qué metodología le es más propia para la enseñanza de su disciplina y acorde con el modo de ser de los temas y los aprendizajes. Por lo demás ésta es una situación regular, propia de algunos enseñantes, que abre las interrogantes: ¿qué tipo de docente enseña filosofía? y ¿cuáles son los criterios o principios metodológicos de los cuales parte, para la enseñanza de su disciplina, en este caso la ética?

Por lo anterior, es pertinente preguntarnos en este punto: ¿las concepciones teórico-metodológicas para el desarrollo de una didáctica propia –que proponen tanto el modelo educativo del Colegio como el programa de estudios para Filosofía II, [del cual se deriva este modelo]--, son llevadas a la práctica? De ese modo, también, se interroga desde esta investigación ¿cómo es llevada a la acción docente la planeación didáctica y metodológica del profesor de filosofía del CCH?; ¿es crítica y de correspondencia con el modo de ser de su disciplina y de los aprendizajes? o bien, ¿carece de criterios analíticos que permitan las elecciones pertinentes para la conformación de una didáctica propia, que conduce a la reproducción de modelos que se adaptan a todo tipo de conocimiento? Éste es lugar común de algunas prácticas pedagógicas de amplia difusión en nuestros días.

Para tratar de esclarecer si lo que permea en la enseñanza de la ética en el CCH es una didáctica crítica o acrítica, a continuación se hace una breve revisión de la epistemología del siglo XIX y su influencia en los movimientos pedagógicos del siglo XX. Esta revisión tiene como fin explorar la configuración del perfil del docente

contemporáneo, quien es el encargado de ejecutar, por medio de su práctica educativa, los propósitos y aprendizajes del modelo educativo del Colegio.

a) Los antecedentes

Las teorías epistemológicas de finales del siglo XIX permearon con una influencia positivista la actividad filosófica y científica del siglo XX. Los grandes y acelerados cambios sociales, culturales, económicos, políticos y científicos, fueron en gran medida resultado de la tecnificación e industrialización de la razón, de la pérdida de sentido del hombre frente al cosmos; de la desconexión de la razón humana con la razón universal. (Horkheimer, 2007: 17) La tecnificación del hombre hizo de éste presa de su propia razón industrializada, y lo llevó a crear un mundo en el que los procesos humanos y naturales, eran tan sólo el resultado de una desencantada ecuación que acepta variables, derivadas de una visión mecanicista del mundo que elimina toda metafísica, todo rastro de unidad primigenia, divinidad, razón universal o *Physis*:

Esfumada la promesa de una totalidad orgánica del conocimiento, estructurada enciclopédicamente (la jerarquía de los conocimientos, justificada por el idealismo trascendental), cae la primacía de lo especulativo sobre lo positivo; y las que pasan a primer plano son en este caso, justamente las ciencias de la naturaleza, avaladas por su actuación en el plano instrumental. (Ferraris, 2010:118)

Este enfoque epistemológico al que denominamos positivista, condicionó muchas de las interacciones humanas; la industria fortaleció la visión y el discurso positivo y condujo a la razón a concebirse como un mero instrumento a su servicio. La práctica docente no fue la excepción de esta dinámica. En el plano pedagógico, usando el método experimental, se comenzó a hablar de teorías

cognitivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como las conductistas que entienden este proceso como la modificación de la conducta; las psicogenéticas que parten de las visiones unigénita y psicosocial para la comprensión de dicho proceso; de la gestáltica que establece el vínculo emotivo-cognitivo entre el sujeto y lo que se considera como conocimiento; las constructivistas que ponen énfasis en el proceso de construcción de saberes, vinculados al conocimiento y experiencias previas, entre otras visiones teóricas.

Estas propuestas fueron las hegemónicas en el campo de la explicitación pedagógica; como resultado de las mismas, los teóricos se encerraron en sus propias teorías, lo que condujo al univocismo. Por otra parte, el equivocismo se aprecia en los trabajos de sus seguidores y se hace evidente entre los críticos, quienes analizan y sintetizan epistemológicamente las propuestas eclécticas o cerradas, justificadas por la perspectiva de las actuales sociedades del conocimiento, la apertura y la diversidad, a pesar de las contradicciones internas entre las propuestas.

En medio de un contexto en el que la industria con su afán de eficiencia, producción, éxito y rendimiento lo instrumentalizaba todo, incluidos los procesos de enseñanza-aprendizaje; al supeditar el espacio social con condiciones histórico-materiales, se condujo a las instituciones educativas, en su gran mayoría³ al diseño de planes y programas de estudio que apuntaron a la formación de un sujeto eficiente, apto para reproducir su sociedad industrializada, dejando de lado la formación humana. Fue así como los grandes maestros de la

³A este respecto cabe señalar que el CCH es una excepción pues aún no pierde la esencia humanista que le dio origen.

didáctica y la pedagogía humanista se vieron olvidados; y el docente, inmerso en la realidad resultante de la razón instrumental, se volvió un operario más, un simple ejecutor de planes y programas de estudio con base en visiones pedagógicas positivas, dejando de reflexionar acerca de su propia práctica. Y olvidado de sí mismo, desistió de preguntar.

b) Positivismo y progreso

Al parecer, las teorías del aprendizaje del siglo XX suponen una visión antropológica objetivada del hombre, sustentada en la epistemología positivista de finales del siglo XIX, cuando la metafísica y las concepciones sustantivas de la religiosidad, heredadas de la tradición a partir de Kant habían perdido terreno. La razón y los juicios sintéticos *a priori* pasaron a formar parte oficial del protocolo del método de las ciencias.

Esta corriente renuncia desde el principio al objetivo que Kant trataba de alcanzar al deducir los conceptos puros del entendimiento de la unidad de la autoconciencia y se limita a comprender los conceptos y reglas en los que debe basarse toda experiencia que se exponga mediante enunciados simples. (Habermas, 2008:18)

Los científicos que tomaron por bandera el positivismo y por lema la observación y la experimentación, en el furor de los promisorios avances científicos, promovieron, tal vez sin darse cuenta, una visión objetivada del hombre y de la naturaleza, en la cual éstos, observan comportamientos regulares, susceptibles de ser homologados, por una ley o teoría, que se considera conocimiento. En esta visión, se asume la experimentación en los comportamientos tanto de los fenómenos naturales como humanos, introduciendo cambios en las estructuras regulares ya conocidas, para generar, a partir de su

manipulación, otras estructuras o comportamientos, esto es lo que comúnmente se asocia al descubrimiento científico.

Esta perspectiva epistemológica tiene la peculiaridad de reducir, en algún momento de su proceso, a la naturaleza y al hombre a una especie de mecanismo complejo, compuesto de múltiples mecanismos, cada uno de ellos de por sí complejo, interactuantes entre sí, como partes de un todo, susceptible de ser conocido por sus componentes. Bajo la misma visión, carente de una metafísica, objetivada y fragmentaria de la naturaleza y del ser humano, se desencaja al hombre de la razón universal, y en buena medida hizo de este, en la contemporaneidad del siglo XX lo que a la postre se conoció como el “hombre masa”, un muerto espiritual, un reproductor de conductas; alguien regulado, enajenado en la producción y consumo de bienes materiales, desarticulado de su entorno natural, y en un desconocido para sí mismo.

Lo trágico del caso es que un hombre inserto en la realidad social y científica del siglo pasado, con la ideología del progreso permeándolo todo, sustentada en la creencia de la universalización de la *praxis* por medio de la ciencia y de la técnica, difícilmente se habría dado cuenta de que lo que él llama progreso, no es otra cosa que la estandarización del hombre y la tecnificación de los procesos humanos y naturales para uso del humano. En palabras de Heidegger, el hombre contemporáneo atraviesa por el oscurecimiento mundial: “Los acontecimientos esenciales del mismo son: la huída de los dioses, la destrucción de la tierra, la masificación del hombre y el predominio de lo que ajusta al término medio.” (Heidegger, 1976: 82)

4 Positivismo y teorías de aprendizaje

Los teóricos del aprendizaje del siglo pasado, no sólo estuvieron inmersos en esa realidad social y científica, sino que la vivieron y ayudaron a transformarla desde su noción ideológica-antropológica de progreso. De acuerdo con los planteamientos de Violeta Arancibia, es posible afirmar que dichos teóricos consideraron, al interior de sus modelos, que el aparato cognitivo humano es una especie de reproductor progresivo de conceptos y técnicas; desarrollando así la psicología cognitiva.

De este modo, la psicología cognitiva surge como aquella disciplina que se dedica a estudiar procesos tales como la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas. (Arancibia, Herrera, 2009: 82, 83)

Las teorías del aprendizaje, derivadas de la psicología cognitiva, intentan explicar los procesos de pensamiento, la interacción y relación de facultades, elementos, procesos y actividades mentales para generar un nuevo conocimiento. Para los teóricos de la cognición, la discusión aún está abierta, pues presentan variables entre la interacción y relevancia de los elementos que intervienen en la génesis de un nuevo conocimiento.

a) Piaget y el aprendizaje psicogenético.

Piaget, quien sin lugar a dudas asienta los precedentes para las ulteriores interpretaciones teóricas del aprendizaje cognitivo, nos habla de un sujeto histórico en desarrollo que se adapta a su entorno, según sus distintas estructuras cognitivas condicionadas por el momento que atraviesa el individuo en su desarrollo psicobiológico; de este modo, el sujeto sufre ajustes y desajustes progresivos, como se ilustra más adelante. (Diagrama 1)

En este análisis, Piaget aborda la explicación del proceso a través de los siguientes conceptos:

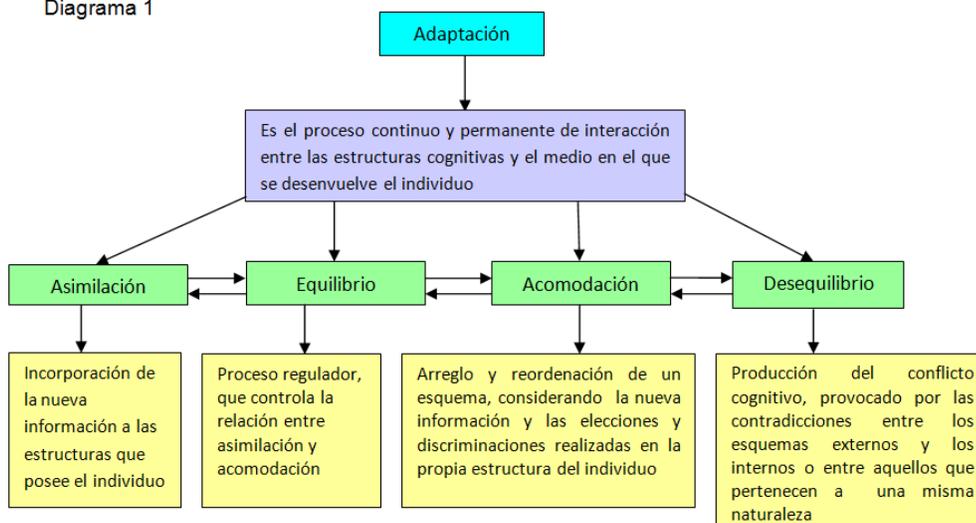
Organización: es la tendencia a crear estructuras cognitivas, cada vez más complejas. La nueva información no se incorpora de manera mecánica a la ya existente, sino que se modifica a partir de las nuevas nociones para integrarse en la estructura cognitiva del individuo.

Adaptación: es el intercambio del organismo con su medio, con modificaciones de ambos, para conseguir el equilibrio.

Asimilación: acción del organismo sobre el medio, con incorporación real o simbiótica y modificación del medio para poder incorporarlo.

Acomodación: es la modificación que padece del organismo, al reconfigurarse a efectos de un desequilibrio desencadenado por del medio, que tiene como fin producir una nueva asimilación.

Diagrama 1



Fuente: elaboración propia a partir de Piaget (1984: 63)

Del planteamiento piagetiano se desprende la visión de aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, que supone al pensamiento como un proceso activo de la información, que cada individuo ordena desde sus posibilidades y alcances cognitivos. El aprendizaje, para este teórico, es el proceso de "[...] reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión nueva." (Bruner en Arancibia, 1999: 79)

Por su parte, el aprendizaje significativo para Ausubel es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se enlaza con conceptos y proposiciones integradoras que existen previamente en la estructura cognoscitiva del que aprende, a esto se le denomina aprendizaje experiencial. (Diagrama 1). Ambos enfoques se ubican en la visión psicogenética de la teoría cognitiva.

b) Vigotsky y la visión psicosocial de los aprendizajes.

Desde otra perspectiva, que obedece a un principio de construcción de saberes, ya no psicogenético sino psicosocial, la teoría sobre la zona de desarrollo próximo de L. S. Vigotski, plantea una relación entre desarrollo y aprendizaje, en la que ambos se influyen bidireccionalmente, postulando dos niveles de desarrollo cognitivo: el nivel de desarrollo real, es decir, lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo; y la zona de desarrollo próximo, lo que el niño puede lograr con una instrucción adecuada, a través de las interacciones sociales y su relación con iguales y expertos (compañeros, maestros y adultos) .

Entre Piaget y Vigotsky podemos apreciar diferentes énfasis en los principios adoptados, dado que para el primero el organismo humano conoce de forma progresiva, según momentos y problemáticas concretas, hasta llegar a la madurez del individuo capaz de conocer por su cuenta, dándole peso a las relaciones interpersonales o sociales que éste entabla, pero sin que ello ejerza una influencia determinante en el aprendizaje del individuo, quien depende de las estructuras cognitivas y de los procesos psico-biológicos que de ellas devienen. Para el segundo teórico, el aprendizaje es de carácter socio-cultural, ya que es la comunidad la encargada de instruir y transmitir el conocimiento a través de las distintas instituciones sociales designadas para ello y en cualquier tipo de relación interpersonal, como sí se tratara de una especie de legado.

Este panorama da la impresión de que en cada teoría cognitiva se explicita, se hace énfasis o complementa, un aspecto que sólo aparecía de manera implícita en la teoría contigua o precedente. En casi todas ellas, aparece un factor común, el postulado de que el conocimiento se genera a partir de una estructura previa que posibilita el enlace con conocimientos más avanzados. Por ejemplo: se toma una idea cualquiera que tenga el sujeto respecto a lo que problematiza, como punto de referencia y arranque, para generar nuevos conceptos que en determinado momento se volverán otros, distintos a los que poseía en un inicio.

Estas teorías cognitivas presentan distintas lecturas de un mismo proceso, el aprendizaje, aunque no necesariamente parten de un mismo supuesto teórico o principio. Hay quienes piensan que se trata solamente de una cuestión de énfasis, en la naturaleza del proceso de construcción de aprendizajes, ambas posturas dan

lugar a la posibilidad de asumir una visión que privilegia la perspectiva psicogenética individual; o bien aquella que se inclina por recuperar el planteamiento psicosocial, o posturas que se manifiestan como eclécticas, en torno a los aprendizajes. Lo anterior se vuelve patente en los planteamientos didácticos absolutistas o equívocos por parte del docente.

No es intención de este estudio negar que para generar un nuevo conocimiento es menester partir de uno previo para modificarlo y, en su lugar, edificar uno más complejo y así sucesivamente. Así parece que, en efecto, funciona. ¿Pero así funciona para todo?, ¿Incluso para la práctica docente en filosofía y para el aprendizaje de la misma?, ¿La ética es una especie de conocimiento estándar, que es susceptible de ser homologado en alguna de estas teorías cognitivas para sus implementaciones didácticas?, en torno a estos cuestionamientos gira la reflexión crítica de este estudio respecto al aprendizaje, la formación del sujeto y las acciones didácticas que persiguen fines de orden educativo instruccional, que se extienden a las distintas áreas disciplinares a través de prácticas docentes irreflexivas, por lo menos, en el bachillerato.

5 Situación problemática, teorías cognitivas y práctica docente

Hasta ahora, hemos visto cómo la metodología didáctica que permeó todo el siglo pasado fue una consecuencia de la pedagogía positivista que se fundaba en la visión unidimensional de la tecnocracia y que trataba de dar respuesta a la necesidad de formar sujetos cada vez más eficientes. También observamos que difícilmente, el docente –inmerso en la realidad social y epistémica de finales del siglo pasado y principios de éste, heredero de estas teorías cognitivas, más aún,

heredero de todo un modelo epistemológico de más de un siglo de tradición--, haya podido tomar distancia analítica suficiente para sopesar a fondo su disciplina, para conocer su historia, su textura y algunos de los ángulos principales de una metodología didáctica adecuada para su enseñanza.

La perspectiva historiográfica descrita, permite conjeturar, que más bien el grueso de los docentes contemporáneos subsumen su práctica a estas teorías positivistas de aprendizaje, pues por un lado, son las que permean el ámbito y el imaginario colectivo de la práctica docente en nuestros días; y por otra parte, porque el mismo docente ha perdido paulatinamente su capacidad de reflexión, de crítica y de análisis acerca de su propia práctica y del sentido de la misma, --olvido probablemente provocado por las condiciones histórico-materiales bajo las cuales desempeña su hacer--, que influyen y condicionan, cada vez más, el que su práctica se vea reducida a la mera ejecución de planes y programas de estudio con abigarrados desarrollos instrumentales .

Al parecer, la práctica docente contemporánea está cargada de prejuicios epistémicos de orden positivista, el método experimental niega su propia historia, desconoce la relación dialéctico-complementaria entre el devenir de las ciencias y su crisis en el pensamiento ilustrado, con las condiciones histórico-materiales que le dieron origen, relación que favoreció la desaparición, o más todavía, la existencia de toda metafísica, despojando así, primero a la naturaleza y después al hombre, de todo sentido *universal*. “Es más, las ciencias toman poco en cuenta su propia historia, solamente les interesa lo más nuevo y reciente. De hecho, anulan la tradición o la pasan al último término” (Beuchot, 2009: 68)

De este modo, el positivismo, la tecnificación de la naturaleza y del hombre, se le cuela al docente contemporáneo tanto por el flanco disciplinar como por el metodológico didáctico.

a) La metodología didáctica contemporánea y la enseñanza de la filosofía

A partir de la reflexión llevada a cabo hasta el momento, es posible ahondar en el análisis sobre cómo, la práctica docente en el siglo pasado quedó inmersa y subsumida en un abanico de teorías centradas en el aprendizaje programático, que trataron de homologar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo fundamental es dar solución a demandas económicas e institucionales, que promueven el desarrollo de habilidades, pero no la reflexión crítica; que reducen, por inercia, la creatividad docente, el conocimiento disciplinar y el proceso de aprendizaje de la persona del estudiante, a una actividad mecánica que se limita a la mera retención o repetición de conocimientos útiles para la inserción laboral y la reproducción del sistema económico y político, que la sustenta, en el modelo de la acumulación de capitales:

El eje de la relación de la pedagogía se modificó drásticamente en el siglo XX. Educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación. Se trata de capacitar, mediante la acción educativa, para las habilidades técnico-profesionales y el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores, lo que en diversos trabajos hemos denominado la gestación de una pedagogía industrial, con carácter unidimensional [...] (Díaz, 2009: 31)

En consecuencia, el docente contemporáneo ha desarrollado una metodología didáctica acrítica, que constituye la homologación de los contenidos disciplinares, a alguna de estas teorías estándar para realizar su práctica docente;

sin la clara conciencia de si la mecánica y la técnica, son congruentes con el modo de ser de su disciplina, el tema, el aprendizaje y sobre todo con él mismo.

La práctica de un docente acrítico en filosofía, que condiciona la enseñanza de su disciplina a estos modelos y métodos de enseñanza, y la coloca en un nivel estandarizado, a lo más que podría aspirar es a la transmisión y reproducción comprensiva de algún concepto filosófico, pero no a la reflexión y al auto-conocimiento intencionado y dirigido, actividades inherentes a esta disciplina; tal como lo señala Jaspers, (2006:8) “La filosofía bien trabajada está vinculada sin duda a las ciencias. Tiene por supuesto éstas en el estado más avanzado en el que hayan llegado en la época correspondiente. Pero el espíritu de la filosofía tiene otro origen. La filosofía brota ahí donde despiertan los hombres.”

Él mismo anota párrafos más abajo, en relación al origen de la filosofía, “El admirarse impele a conocer. En la admiración cobro conciencia de no saber. Busco el saber, pero el saber mismo, no “para satisfacer ninguna necesidad común”. (Jaspers, 2006: 18)

Es decir, la actividad docente aplicada a la filosofía, desde las prácticas acríticas en el ejercicio de la docencia, convierte el auto-conocimiento que propicia y favorece esta disciplina así como la toma de decisiones para la transformación de la propia existencia, en un mero concepto para su enseñanza. Situación que despierta la reflexión sobre dicha práctica. ¿Es ésta, la más adecuada para enseñar ética?, que por su naturaleza vivencial e interpersonal, como elucidación de la experiencia vivida, requiere de algo más que la pura transmisión de su concepto, precisa de la

auto-reflexión y determinación que media entre el auto-conocimiento y el actuar en el mundo. No se trata, pues de llevarnos a la reproducción conceptual; se trata de recuperar el valor de la filosofía en su sentido existencial, formativo, auto-reflexivo como disciplina para su enseñanza y como conocimiento original del hombre.

6 Los modelos estándares didácticos y la enseñanza de la ética

El docente, en filosofía en general y en especial el de CCH, habría de preguntarse: si acaso, en estas teorías de la enseñanza y del aprendizaje, no hay una desproporción entre forma y contenido, entre filosofía y psicología cognitiva; pues posiblemente, haya un equívoco al invertir los papeles y dejar que la razón instrumental --aquella que tecnifica la naturaleza y procesos humanos-- marque las pautas de la metodología didáctica para la enseñanza de la filosofía, en detrimento de las cualidades inherentes a esta disciplina, que otorgan al estudiante la posibilidad de auto-conocimiento y auto-comprensión en situaciones vitales. Es decir, si una de las actividades de la enseñanza de la ética está referida a la auto-reflexión en favor de propiciar la auto-comprensión y el auto-conocimiento para una mejor vida en comunidad, no hay sentido en subordinar el ejercicio didáctico de la filosofía de la moral a estas prácticas didáctico-metodológicas estandarizadas cuya finalidad está encaminada a la reproducción de mecanismos de eficiencia y eficacia, que configuran al individuo industrialmente productivo encadenado a los mecanismos de represión excedente de las civilizaciones contemporáneas. (Marcuse, 2004: 25)

En un esfuerzo por precisar la problemática a la que trata de dar respuesta esta propuesta didáctico-metodológica, a saber, la insuficiencia de los modelos

pedagógicos de corte positivista para la enseñanza de la ética en el CCH, a continuación se exponen dos situaciones de docencia aplicada a la enseñanza de Filosofía II en la materia de Ética. La primera la recuperamos de un manual para la enseñanza de la ética de amplia difusión, y la segunda es una reconstrucción propia de acuerdo a los aprendizajes y a la didáctica sugerida para su implementación en el programa de filosofía II del CCH; y que para los fines de esta investigación, resultan claros ejemplos de prácticas docentes acríticas, puesto que no toman en cuenta lo que ya se ha señalado con anterioridad: que la enseñanza de la ética por su naturaleza vivencial e interpersonal, como elucidación de la experiencia vivida, requiere de algo más que la pura transmisión de su concepto o argumentación teórica. Es pertinente señalar, que la aplicación de estos modelos teórico-metodológicos, no implica que se cumplan los propósitos para esta materia señalados ya en el modelo educativo del CCH.

Situaciones problemáticas:

a) Representación I

La siguiente estrategia está tomada del manual “Ética, Texto y Cuaderno de Trabajo”⁴ de José. W. Wiechers Rivero, y se propone aquí como ejemplo de una práctica docente cotidiana y contemporánea para la enseñanza de la ética.

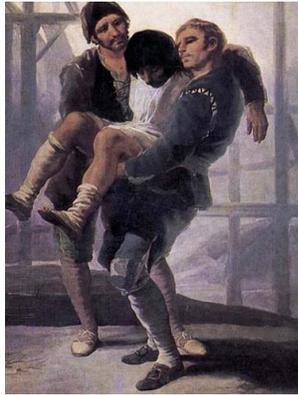
⁴ El criterio de selección para retomar este cuaderno de trabajo y no otro, es porque es uno de los dos más difundidos para la enseñanza de ética del Nivel Medio Superior, lo que implica que una buena parte de los profesores y estudiantes de este nivel de educación, lo tienen como texto base y referente para enseñar y aprender ética.

Cuadro 4. La práctica docente en ética. La asimilación y relación de conceptos, bajo el rubro de la psicología cognitiva.

3. Responsabilidad moral y libertad

El hombre libre es el hombre a quien el mundo interroga y que responde; es el hombre responsable

(Mounier)



En este oleo intitulado "El albañil herido" (1786), Goya muestra un rasgo humano fundamental: la responsabilidad frente a los demás

1. Como ya dijimos, el término responsabilidad viene del latín *respondere*, responder. Al responder de nuestros actos, nos reconocemos como sus autores y aceptamos sus consecuencias. En el libro III, capítulo V de la ética Nicomáquea, Aristóteles desarrolló estas ideas:

En las cosas en las que el obrar depende de nosotros, también el no obrar depende de nosotros. Cuando podemos decir "no", también podemos decir "sí". De esta forma si cumplir una acción bella depende de nosotros, también depende de nosotros el no cumplir una acción mala. En esto reside la diferencia entre los que son buenos y los que son malos. En nosotros está el ser hombres de bien o perversos.

1.1 Al decir que el obrar o el no obrar, depende de nosotros, Aristóteles nos indica que el ser libres es una responsabilidad, un compromiso. La auténtica libertad es la que se ejerce responsablemente.

* ¿Por qué la libertad implica responsabilidad?

Ejercicio: Ser responsable es aceptar las consecuencias de nuestros actos. Selecciona tres casos y determina cuáles son sus probables consecuencias morales:

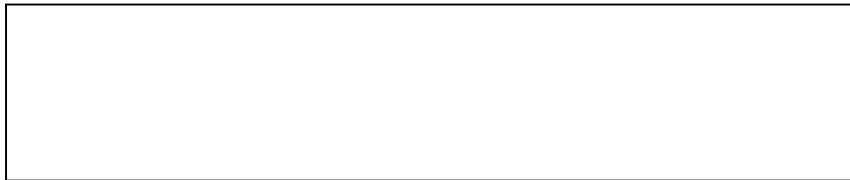
1. Invitar a mi hermanito de seis años a ver una película pornográfica en la televisión.
2. Jugar Nintendo mientras en la cocina mi primito de tres años –que dejaron a mi cuidado- acciona la perilla de gas de la estufa.
3. Aflojar los pernos de la llanta del vecino que se estaciono en la entrada de mi estacionamiento.
4. Retar a mis compañeros diciendo que el que no pruebe de todo es un perdedor.
5. Un padre de familia que deja en el buró una pistola cargada.
6. Decirle a mi deprimido amigo que quiere darse un tiro, que se lo dé.
7. Irme de pinta todos los días y falsificar mis calificaciones
8. Ayudar a un joven de escasos recursos a pagarse un curso de inglés y computación.

Consecuencias del caso seleccionado:

Consecuencias del caso seleccionado:

Consecuencias del caso seleccionado:

* Ilustra con alguna imagen o dibujo la idea de que: La auténtica libertad es la que se ejerce responsablemente:



La responsabilidad principal (seguimos comentando el texto de Aristóteles) en el uso de nuestra libertad está en el poder elegir y determinar hacer el bien o el mal. Es decir, lo esencial en el uso de nuestra libertad está en la elección de nuestro *ethos*.

AUTOANALISIS:

¿Qué calificación le pones a tu responsabilidad?

¿Soy responsable del uso de mi tiempo?

- ¿Soy detallista en mis responsabilidades?
- ¿Los demás me tienen como una persona responsable?
- ¿Mis decisiones son maduras y prudentes?
- ¿Antes de tomar una decisión importante considero las consecuencias?
- ¿Cuándo soy irresponsable culpo a los demás y a las circunstancias?
- ¿Estoy convencido de que mi primera responsabilidad es formar mi *ethos*?

ROMPECABEZAS: *El existencialismo es humanismo*, Sartre.

Si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es-----
 - de lo que es. Así el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre
 en posesión de lo que es, y asentar sobre él la----- total de su
 existencia. Y cuando decimos que el hombre es----- de su estricta
 individualidad, sino que es----- de todos los hombres. [...] Así
 nuestra----- es mucho mayor de lo que podríamos suponer,
 porque----- a la humanidad entera.

RESPONSABLE (cuatro veces) RESPONSABILIDAD (dos veces)
 COMPROMETE (una vez).

Notas:

Fuente: Wiechers, 2007: 148

Pues bien, si se observa con cuidado, el diseño de esta estrategia didáctica atiende a los siguientes aspectos:

1º. Promueve un conocimiento repetitivo, puesto que refiere a un término y su definición conceptual, aunque las orientaciones son confusas, y vagas, puesto que la responsabilidad no solo implica aceptar las consecuencias de nuestros actos morales, sino también auto-determinarse a actuar con un espíritu de universalidad;

2° es un modelo de enseñanza-aprendizaje rutinario e inerte en contraposición a uno reflexivo de apropiación; puesto que se plantea como un elemento externo al sujeto y no refiere a la situación existencial del mismo;

3° no plantea preguntas originales desde el *ser para sí* del estudiante, producto de la inquietud de éste ante sí mismo y el universo que lo rodea;

4° no promueve la reflexión filosófica, puesto que el estudiante no interroga, desde el ser, la naturaleza o sí mismo;

5° no plantea la necesidad de que el estudiante realice alguna investigación personal;

6° promueve la pasividad-receptora en el estudiante;

7° en términos pedagógicos la construcción técnica, es errónea pues induce a saberes preestablecidos, no reflexivos y programados; carece de los elementos didácticos elementales (propósito, estructura, instrucciones, evaluación, articulación con el siguiente tema);

Esta estrategia muestra un desorden tanto en la jerarquía y presentación de los conceptos; como en las relaciones que entre ellos se establece, lo que se ilustra claramente en la imagen que pretende representar, la responsabilidad de los actos práctico-morales, como sí esta fuera idéntica al valor humano de ayuda mutua.

En cuanto a las actividades estas resultan burdas e inconexas; puesto que no promueven el ejercicio responsable de la libertad, no toman al sujeto de

educación más que como un mero receptáculo de conceptos inertes, mismos, que no guardan un relación explícita unos con otros, además de que dichas actividades, subestiman la capacidad intelectual del estudiante.

Quizá esta estrategia, con la ayuda de un profesor muy capaz de solventar todas las irregularidades epistemológicas, pedagógicas y vacíos conceptuales; podría conseguir que el estudiante alcanzara a comprender el concepto de responsabilidad, pero aún así no sería suficiente, pues no por la comprensión de un concepto inerte, el sujeto de educación se transforma en un sujeto moralmente responsable; puesto que aún es necesario conducir al estudiante, a través de una auténtica actividad filosófica, a inquietarse genuinamente por sí mismo y por la condición humana, por la importancia y trascendencia, que tiene para el género humano el ejercicio responsable de la libertad, para la vida en comunidad.

Este tipo de estrategias traslucen una tendencia en el colectivo y en el imaginario del docente en filosofía, a desarrollar habilidades de comprensión de conceptos en el estudiante, --conceptos como cualquier otro- ya sea el de protozoo o de ente social. En este caso refiere a los conceptos de libertad y responsabilidad para su reproducción, más que para la auto-comprensión y el auto-conocimiento del sujeto en proceso de formación, mismo que entabla relaciones interpersonales normadas, con otros sujetos como él, dónde tiene cabida el ejercicio responsable de la libertad. El ejemplo, finalmente muestra con claridad, cómo se producen las subordinaciones de lo disciplinar formativo al desarrollo de habilidades dejando de lado la intencionalidad formativa de la disciplina filosófica que apunta a la inquietud de sí y al auto-conocimiento.

b) Representación II

Una metodología didáctica más clásica y acorde con el modo de ser de la filosofía, es el método lógico. Ya Aristóteles pensaba y planteaba en los *tratados de lógica* (Aristóteles, 1985: 162), que éste era el método de investigación filosófica, pero también él mismo advierte en la *ética Nicomáquea* que no se investiga la justicia para saber qué es, sino, para ser justo (Aristóteles, 1988: 90), advertencia que nos pone sobre aviso acerca de la diferencia que hay entre el ámbito epistemológico y el ámbito ético. También Kant en la *Fundamentación metafísica de las costumbres*, distingue entre la metafísica de la naturaleza y la metafísica de la moral, está última de carácter práctico-moral (Kant, 2003: 15).

En el programa de estudios para filosofía II dentro de la temática “Ética aplicada”, se plantea el siguiente propósito de aprendizaje:

“Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones auténticas”. (CCH/ UNAM, PEA. 1996: 14)

La estrategia sugerida para llevar a cabo este aprendizaje consiste en la elaboración de [...] un ensayo o disertación acerca del quién soy yo [...] (CCH/ UNAM, PEA. 1996: 15)

A pesar de no ser muy clara la relación entre el aprendizaje y la problemática del ensayo, es posible señalar que lo que se desea es construir posiciones razonables frente a dilemas morales; tal vez sea más acorde con la intención de este

aprendizaje, escribir un ensayo o disertación acerca de la emisión de un juicio práctico-moral respecto de algún dilema moral.

No obstante, aún si fuera el caso hipotético de alguna estrategia didáctica para este aprendizaje, que contemplara la redacción de un ensayo o disertación donde se argumente a favor o en contra, acerca de la emisión de un juicio práctico-moral frente a algún dilema moral, aún así, restaría por ver si se sigue la toma decisiones práctico - morales responsables, de la resolución de éste.

En este sentido, es pertinente abordar la siguiente propuesta que presenta el planteamiento de un caso hipotético, disertación respecto a la emisión de un juicio práctico-moral a partir de la ética formal y la ética existencialista, del caso de eutanasia de Kay Gilderdale⁵ con la finalidad de comprobar los elementos de congruencia entre el planteamiento del programa de estudios, los propósitos y las estrategias; es decir si el estudiante a partir del análisis de un dilema moral, está en posibilidad de tomar decisiones práctico-morales responsables.

⁵ Consultado en: <http://www.publico.es/internacional/288810/desacuerdo-en-la-justicia-britanica-sobre-la-eutanasia>,

Cuadro 5. La práctica docente en ética y los dilemas morales, bajo el rubro de la lógica argumentativa. Concepto, juicio lógico y argumento.

Eutanasia y Autodeterminación

El problema práctico moral que nos ocupa recae dentro del ámbito de la bioética, pues está vinculado al uso de tecnología y ciencia médica para la conservación o la aniquilación de la vida humana bajo circunstancias distintivas, se trata de un caso específico de eutanasia activa voluntaria.

La finalidad de este escrito es emitir un juicio de valor que determine la condición moral de Kay Gilderdale, para ello nos sustentamos en el formalismo de Kant y el existencialismo sartreano, analizamos y reflexionamos desde ambas posiciones, para así poder, juzgar de manera formal y arrojar un poco de luz sobre nuestro caso en particular.

Como primer punto hacemos un esfuerzo por encuadrar la acción moral de Kay desde la perspectiva Kantiana, a la luz del concepto de buena voluntad, basados en el texto *Fundamentación metafísica de las costumbres*⁶.

En segundo lugar realizamos el mismo ejercicio metodológico desde la perspectiva sartreana, fundados en el concepto de libertad que aparece en el texto *El existencialismo es humanismo*⁷.

Por último buscamos el contraste entre ambas posturas para determinar cuál de ellas nos ofrece un juicio más sustentable y acorde con las circunstancias específicas del caso y los principios y valores humanos.

I. La perspectiva de Kant.

Para este filósofo una acción es moral si y sólo si conformo mi voluntad a el principio universal de la razón objetivada o imperativo categórico, por deber, es decir por el puro respeto hacia la ley como representación del fin universal de la razón.

Ya que para él el fin universal del ser racional es producir una buena voluntad, esto en la medida, en que el ser racional es un fin en sí mismo, y por lo tanto es autónomo y libre, no está condicionado a un fin externo.

La autonomía y la libertad se consiguen, según Kant, cuando el ser racional se auto legisla y al hacerlo conforma su voluntad a el principio universal de la razón objetivada, cuya finalidad, es producir una buena voluntad.

⁶Kant, Immanuel, *Fundamentación metafísica de las costumbres*, edit. Porrúa, México, 1991.

⁷Sartre, Jean, Paul, *El existencialismo es un humanismo*, edit. Quinto sol, México, 1994.

Desde esta posición el acto de la acción de Kay Gilderdale es inmoral pues no tiene como fin producir una buena voluntad, sino, podemos suponer dadas las circunstancias y condiciones del caso, aliviar el sufrimiento de un ser amado o cumplir con su voluntad, pues no hay que olvidar que Lin se podía comunicar mediante signos y mediante ellos expresar su voluntad de acabar con su vida, aunque, como indica Kant, siempre cabe la posibilidad de alguna intención egoísta.

Kay se determina a actuar por la idea que tiene del bien o felicidad, fundada en un sentimiento y no en el deber, además, la acción al quedar condicionada a algo más que a la acción en sí, no es universal ni libre. Por lo tanto su acción es inmoral.

II. La Perspectiva de Sartre

Esta postura supone que la existencia precede a la esencia, es decir, no hay un dios ni ningún otro factor esencialista que determine a de antemano a la realidad humana, ésta se encuentra inmersa en una situación existencial en la que inexorablemente tiene que elegir, por consiguiente, es indeterminada, se construye con cada elección.

Siendo así, para este filósofo las acciones morales son de buena o de mala fe, son de buena fe o libres cuando la realidad humana actúa bajo condiciones de angustia y desamparo con un espíritu de libertad y universalidad. Por el contrario, son de mala fe, si la realidad humana se determina actuar ocultándose en dios o en algún otro pretexto que la resguarde de asumir la completa responsabilidad por sus actos.

Desde esta posición el acto de la madre de Lin puede ser el resultado de la libertad o de la mala fe, pero qué haya sido en el fondo, es algo que no se puede determinar.

Nos inclinamos a pensar que Kay Gilderdale actuó de buena fe, dadas las condiciones de angustia y desamparo que implican su situación, y suponiendo un sentimiento de amor hacia su hija, eligió de la única manera que podía elegir, terminar con el sufrimiento de su hija y así respetar su derecho a la auto-determinación.

En este sentido, la acción de la madre es un acto de auto-determinación auténtico, refleja un espíritu de universalidad y libertad genuinas, pues comprende el sentimiento de amor que toda madre tiene para con su hijo, además se lleva a cabo bajo condiciones de angustia y desamparo, luego, su acto es responsable.

III. Nuestro punto de vista

Hemos distinguido dos posiciones morales frente a una misma acción práctica moral, lo que en este momento nos permite analizar, reflexionar y evaluar una frente a la otra para determinarnos por alguna.

Para ello, consideramos necesario integrar, para un mejor análisis, el atributo de auto-determinación que todo ser humano posee intrínsecamente. Según este atributo todo ser humano está en libertad de auto-determinarse de acuerdo a su propia idea del bien, sus valores e intereses.

Este atributo se anula cuando el ser humano no se encuentra bajo el control absoluto de sus facultades mentales por razones diversas o cuando se ve presionado por factores externos.

Nuestro caso lo identificamos como uno de eutanasia activa voluntaria, porque alguien más, que no es el paciente va a actuar directamente sobre él con la intención expresa de despojarlo de la vida y es voluntario porque (podemos suponer), Lin se comunicaba por medio de un lenguaje de signos y a través de él expresar su libre voluntad de terminar con su vida, puesto que ella misma podía juzgar, en su situación, que había perdido su valor de ser vivida.

De este modo, el acto desesperado de la madre no llevaba otro fin que cumplir con la voluntad de su hija respetando así su derecho a la auto-determinación.

Con Kant, este dilema moral resulta casi insoluble pues el fin del ser racional estaría por encima del atributo de libre auto-determinación o por lo menos entraría en serios conflictos, porque alguien bien puede auto-determinarse por otro imperativo que no sea el categórico, aunque la acción sea inmoral, desde este punto de vista.

Por otra parte, para la madre era muy difícil actuar de otra manera dada su condición y circunstancia. Porque para ella está primero el ser madre que el ser racional y toda madre debe procurar evitar el sufrimiento de sus hijos. Con Sartre, tanto la madre como la hija actúan desde el desamparo y la angustia, y desde ahí se determinan a elegir, es por eso, que la elección y la acción respectiva a cada una, cumplen con las condiciones de un actuar libre y por ende responsable, en este sentido.

Dado lo anterior, nos inclinamos a pensar que la posición sartreana es más sustentable para emitir un juicio moral que determine la condición moral de Kay Gilderdale porque no descontextualiza la realidad humana al dividirla en realidad inteligible y realidad fenoménica, como ocurre con Kant. Por el contrario sostiene que la realidad es una unidad indisoluble e inmersa en su circunstancia, además, toma en cuenta las condiciones de angustia, desamparo y orfandad cósmica⁸ a que se ve expuesta la existencia, y la dota de un espíritu de universalidad y libertad.

Por último las acciones de Kay y de Lin concuerdan y coinciden con las condiciones de todo actuar libre en sentido sartreano; y lo más importante, es que no entran en conflicto con el derecho de auto-determinación como atributo inherente a todo ser humano, sino que coincide.

Por estas razones es que consideramos que la perspectiva moral de Sartre, nos ofrece mejores argumentos para juzgar la condición moral de Kay Gilderdale.

Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Estudios Actualizado. (1997; 15)

Como podemos observar en este ejercicio de argumentación, tanto el autor como el lector, cuentan con una posición de distancia respecto a la situación existencial de Kay Gilderdale, ninguno participa de manera directa o personal en el caso, no se ven en la necesidad vital, de tener que decidir, sino que adquieren:

[...] la posición de la tercera persona en el caso de aquellos que se limitan a decir, como son las cosas (ésta por lo demás es la posición de los científicos) [...] El hecho de decir cómo funcionan las cosas no depende de una forma de comunicación que se haya producido en la realidad o que sea imaginaria; no es preciso hacer enunciado alguno, esto es, realizar un acto del habla. En su lugar, uno puede decirse a sí mismo *p* o, simplemente pensar, <<que *p*>>. (Habermas, 2008: 34).

El acto racional que supone la resolución de dilemas morales, como lo indica la anterior cita, se inclina hacia la objetividad científica de la tercera persona, al emitir un juicio lógico de carácter moral, dejando de lado la interacción del yo y tú en

⁸Con estos términos nos referimos a asumir la existencia sin dios.

su dimensión moral-existencial efectiva en la persona del estudiante. (Buber, 2006: 14)

Lo que implica, que desde esta perspectiva teórica-metodológica; la lógica argumentativa para la enseñanza de la ética, no se requiere de algún otro, ni siquiera de uno imaginario, no hay relación ética, menos, decisiones práctico-morales responsables en la resolución de alguno de estos dilemas de carácter moral, es decir: el sujeto de educación no se hace más ni menos responsable de lo que ya era en un principio. Pues la exterioridad, la distancia o indiferencia que adquiere desde esta posición privilegiada de la tercera persona, en la lectura de un caso hipotético, no implica en modo alguno responsabilidad, reflexión vital, o ejercicio responsable de la libertad, puesto que se limita a una revisión anecdótica sin consecuencias formativas ni de vida.

De este modo, tanto los aprendizajes propuestos por el modelo educativo y los programas de estudios del CCH; así como los beneficios reflexivos y de auto-comprensión propios de la filosofía, que pueden propiciar la acción moral responsable, éstos se conciben y operan a partir de las contradicciones psicopedagógicas, que subyacen entre el modelo educativo que plantea el ideal de hombre: con formación para la vida, es decir: íntegro, con conciencia histórica y moral (CCH/UNAM, Orientación y Sentido de las Áreas del PEA. 1996: 61), y el programa de estudios que dirige sus esfuerzos pedagógicos a prácticas didácticas positivistas, que promueven y orientan la comprensión conceptual; y el desarrollo de habilidades lógico argumentativas univocas o equivocadas según sea el caso. Ambos procesos (prácticas y habilidades) dejan de lado el interés formativo del ser íntegro,

desde la distorsión y la reducción de la ética en la comprensibilidad de la condición humana, con una visión unidimensional, que culmina en un trastrocamiento de la finalidad de la asignatura y de la filosofía como tal.

En este sentido, la misma naturaleza y finalidad de la asignatura Filosofía II, se transforma, puesto que en la planeación institucional se presenta desde el plano discursivo y está orientada a la obtención resultados lógico-argumentativos; desde la postura de este estudio, la perspectiva pedagógica se inclina al plano ético-existencial, conduciendo a los sujetos (docente-estudiante) a la toma de posturas auto-reflexivas, en las que se hace necesario considerar el mundo de la vida y de la propia existencia, como condición de posibilidad, para la toma de decisiones práctico- morales responsables.

La falta de relación y sentido entre lo que se quiere lograr y los modos para hacerlo desde una postura lógica-argumentativa, pone de manifiesto la contradicción, entre el alcance argumentativo, lo interpersonal y los fines formativos de la filosofía (la auto reflexión la auto-comprensión para el auto-conocimiento), ésta falta de congruencia es posible estudiarla desde dos planos analíticos: el real, referido a la cristalización de las prácticas éticas cotidianas, que no son recuperadas, más que como ejemplos aislados que articulan al ámbito conceptual y argumentativo, como una práctica necesaria pero inocua, si lo que realmente se pretende es formar actores libres.

El segundo plano refiere al imaginario, que se traduce en el planteamiento de casos hipotéticos estudiados desde el alejamiento de los sujetos, con la situación

planteada; en este escenario se asume una postura de distanciamiento respecto a la toma de decisiones responsables, que es entendida como una de las finalidades de la enseñanza de la ética, en el sentido de un aprendizaje programático. Este plano imaginario-argumentativo reduce desde la indiferencia y el individualismo la posibilidad de propiciar la auto-comprensión y el auto-reconocimiento respecto al ejercicio responsable de la libertad, como el fin formativo del quehacer docente en la enseñanza de la filosofía de la moral, así como, la posibilidad de formar actores libres que establecen relaciones intersubjetivas.

Desde esta visión académica-curricular, el docente dirige su actividad a aclarar o profundizar un concepto, o bien a emitir un juicio lógico de carácter moral, como un procedimiento lógico impositivo ajeno al sujeto de educación, en una situación externa, que no va dirigida intencionalmente a la auto-comprensión y tampoco da cuenta del ejercicio responsable de la libertad del estudiante, como sujeto existencial que toma decisiones práctico-morales, en un contexto intersubjetivo.

7 Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo se ha tratado de subrayar, por un lado, la falta de correspondencia y las contradicciones señaladas, entre los propósitos curriculares del modelo educativo del CCH para filosofía II, y la metodología didáctica pertinente al modo de ser de la disciplina filosófica. Adicionalmente se revisa el quehacer docente áulico, desde la práctica acrítica como resultado de la visión positivista de la educación; derivada de la tradición progresista, que promueve la indiferencia del

docente hacia su propia práctica y le lleva a asimilar estas teorías y métodos sin más reflexión.

En el último apartado, específicamente en la representación I y II, vimos como las estrategias didácticas diseñadas para la enseñanza de la ética, tanto la recuperada del manual “Ética, Texto y Cuaderno de Trabajo” de José. W. Wiechers Rivero, como la interpretada para este trabajo “Eutanasia y Autodeterminación”, favorecen, en el mejor de los casos, el desarrollo de habilidades lógico-argumentativas, pero no el ejercicio responsable de la libertad, lo que transluce una práctica docente acrítica para la enseñanza de esta disciplina en el CCH.

Ante la insuficiencia de estos modelos teórico-metodológicos conceptuales y argumentativos, para la formación de sujetos moralmente responsables, se propone una metodología didáctica que trata de recuperar lo que precisamente aquellas olvidan, a saber: la existencia real efectiva del estudiante en su relación intersubjetiva con algún otro yo, que propicie la auto-reflexión y la auto-comprensión; auto-referidas en el ejercicio cotidiano de su libertad, y favorezca la necesidad de ejercer una práctica universal y responsable de de ésta misma.

En este sentido se propone una metodología didáctica para la enseñanza de la ética, que recupere la persona del estudiante, como existencia que se desenvuelve en el mundo de la vida, en el que necesariamente entabla relaciones intersubjetivas, y que por lo mismo; es más afín con el modo de ser de esta disciplina y con los propósitos del modelo educativo institucional para la enseñanza de esta disciplina del CCH, a la que denominamos Didáctica de la Existencia.

II. “Didáctica de la Existencia”, una propuesta alternativa para la formación ético-moral en el estudiante de nivel medio superior.

1 Didáctica de la Existencia y filosofía

En el capítulo anterior se han expuesto algunos de los efectos de la epistemología positiva del siglo XX, así como, su influencia ideológica en la esfera educativa, que culminó en la pedagogía industrial, misma que condiciona la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, que sujeta y limita la riqueza inherente a la filosofía misma, que trastoca las expectativas humanísticas del modelo educativo del CCH, por prácticas educativas positivas. Empero, aún en esa situación, el contacto con la filosofía no siempre resulta tarea estéril, pues, de alguna manera, el ser humano puede reconocer en los conceptos, teorías o argumentos a desarrollar, su propia humanidad y puede pasar del mero tratamiento de conceptos de filosofía a pensar filosóficamente, casi por iniciativa del sujeto de educación, al no haber una clara intencionalidad dirigida a ese propósito y una metodología expresa para lograrlo.

En efecto, hay una gran lejanía entre, por una parte, el saber filosófico original,⁹ que necesariamente implica el autoconocimiento, la reflexión y el reconocimiento de sí mismo y, por otra, la reducción de éste saber al concepto, la teoría o el argumento, promovida por las prácticas instrumentales en la enseñanza.

Es por ello que, en este estudio, nos hemos dado a la tarea de pensar y diseñar una alternativa didáctica, con el ánimo de profundizar en los modos de

⁹ Por saber filosófico original, se entiende la inquietud ontológica del hombre respecto a preguntas vitales del ser humano, tales como: el sentido de la existencia humana, la existencia de Dios, el origen de la vida, la responsabilidad moral, etc.

concebir y de hacer al interior de la práctica docente en filosofía, que repercuta en la valoración y transformación consciente del ser y hacer educativos en esta disciplina. Por lo que, en este capítulo, se presenta una propuesta formativo-metodológica que se desprende de la filosofía, para su ejercicio docente, que potencie el auto-conocimiento y la elección responsable, de la libertad o el encierro, que recupere la inquietud original por el ser del hombre, que le da origen y sentido al conocimiento filosófico.

De acuerdo con lo anterior, se propone una intervención docente en filosofía acorde con este modo de pensar del hombre, concretado en la filosofía. Esta intervención se sustenta en una didáctica crítica, reflexiva y dinámica; pensada con sutileza, ante el embate de los enfoques didáctico - pedagógicos de moda,¹⁰ para proceder con cierta calma reflexiva sobre lo que se quiere, se puede y probablemente se debe hacer, considerando las herramientas y elementos con que se cuenta, así como los modos para hacerlo.

De esta forma, se presentan una serie de estrategias didácticas secuenciales,¹¹ cuyo sustrato metodológico, se puede encontrar en la hermenéutica analógica, cuyo fundamento se desarrollará en párrafos subsiguientes. La finalidad de tales estrategias es promover la vivencia filosófica, el auto-conocimiento, la auto-reflexión para favorecer la decisión autónoma responsable en el sujeto de educación, aunque en modo alguno pretende convertirse en un manual instructivo,

¹⁰ Los movimientos pedagógicos de moda se refieren a: la escuela activa en las décadas de los 40's a los 60's; el constructivismo y el modelo por competencias en las décadas más recientes.

¹¹Para el análisis cualitativo de éste estudio, se recupera una de cinco estrategias diseñadas bajo este rubro, porque el dinamismo interno es común al conjunto, lo único que varía son los temas y los aprendizajes.

dirigido al universo de docentes que enseñan filosofía, más bien se pretende la toma de conciencia en torno al ser y la práctica educativa creativa, para la formación del estudiante. Estas prácticas prestarían un servicio a la comunidad docente en tanto su metodología sea recuperada y aplicada, de manera contextualizada, analógicamente.

Esta propuesta didáctico-metodológica lleva por nombre Didáctica de la Existencia (DdEx), y consta de tres elementos fundamentales, a saber: la experiencia de la existencia del estudiante en el mundo de la vida, el texto simbólico y filosófico, y el acto interpretativo analógico. Su pretensión es establecer, entre el lector y el texto, mediados por la hermenéutica analógica, una comprensión existencial de carácter auto-reflexivo y de auto-comprensión ética en el sujeto de educación, como actor libre y responsable que entabla relaciones interpersonales éticamente reguladas.

De éste modo la DdEx trata de recuperar, el Yo y el Tú como condición de posibilidad de toda relación ética, a través del entrecruce del texto simbólico y filosófico con sentido antropológico y referencia a la condición humana; y a la experiencia de la existencia en el mundo de la vida del estudiante: “Es decir, la hermenéutica, al poner en relación al lector y al texto mediante la actividad reflexiva del lector sobre sí mismo, proyecta intencionalmente hacia el sentido y hacia la referencia del texto mismo” (Beuchot, 2009: 122). La cita de Beuchot, hace explícita la ubicación del lector, en este caso, el estudiante, al nivel de la primera y segunda persona, a partir, de sí mismo, al realizar el acto interpretativo del otro, es decir: del

texto con sentido antropológico y referente a la condición humana. Recuperando, así, a la persona del estudiante como punto de inicio y referencia.

2 Didáctica de la Existencia y Hermenéutica analógica

Por principio, la planeación de clases y el diseño de estrategias didácticas con el enfoque de la DdEx, es un proceso que requiere de la dimensión que permite ver al estudiante como un ser humano con una problemática propia y una circunstancia concreta, que tiene necesidades específicas, pero que, a la vez, tiene vivencias en común con los demás, lo que ya de por sí, es un límite de partida y de llegada. Esto, en la medida en que es humano, está sujeto a esta condición con los otros como él, aunque, específicamente su circunstancia sea diferente.

[...] lo análogo es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad; es idéntico según algo, según algún respecto, y diverso de modo simple (*simpliciter diversum et secundum quid idem*); esto es, es diverso de por sí y principalmente, y sólo es idéntico o semejante de modo relativo secundario [...] (Beuchot, 2009: 33)

Por ello, la planeación de clases implica estrategias analógicas secuenciales, en las que se ponen en juego situaciones de vida, análogas a las de cualquier ser humano, en las que el estudiante puede re-conocer partes, aspectos, rasgos o gestos de su propia humanidad y alcanzar en la medida de lo posible, por medio de la reflexión filosófica y el acto interpretativo analógico, la comprensión de sí mismo y con ello, la responsabilidad ante su propia existencia y el ejercicio de su libertad.

Y es precisamente la analogía la que nos hace abordar no sólo el sentido de un signo o el sentido de un texto, sino el sentido del ser, sobre el sentido del ser humano, *i. e.* de la vida humana; esto se hace primeramente desde el punto de vista antropológico, pero no se puede

evitar –a nuestro modo de ver—una conexión con la ontología”.
(Beuchot, 2009: 113)

La hermenéutica analógica permite establecer ese nexo que conecta y permite entrecruzar la propia condición humana del estudiante, como punto de inicio, a la realidad del texto simbólico, que muestra y profundiza en esta condición, para ser interpretado y analizado desde el texto filosófico, y a la inversa, analizar e interpretar el texto filosófico desde el texto simbólico, para regresar al punto de partida; sin caer en la posición de la tercera persona, sin polarizar en el objetivismo o el subjetivismo relativista que conduce a la dispersión.

Para remediar esa caída en los extremos, podemos proponer un medio analógico, que sería una hermenéutica en la que las interpretaciones no fueran todas inconmensurables, equívocas, ni todas tuvieran que ser idénticas por sólo haber una posible, unívoca, sino que fueran en partes comunicables, precisamente por tener una parte de comunidad o igualdad, pero preponderantemente diversas por guardar en cierta medida la particularidad del intérprete.” (Beuchot, 2009: 45)

De este modo, la hermenéutica analógica es el fundamento epistemológico y metodológico, para la DdEx, como herramienta didáctica, ya que es vehículo óptimo para transitar equilibradamente, o mejor dicho analógicamente, entre la experiencia de vida del estudiante en el mundo de la vida y en ambas modalidades intertextuales y complementarias del texto: la simbólica y la filosófica, con sentido antropológico, referente a la condición humana. De este modo, se recupera la particularidad del sujeto o intérprete, en este proceso, de reflexión filosófica y de auto-conocimiento a través de la hermenéutica analógica, para la interpretación y explicación de fenómenos humanos.

3 La hermenéutica analógica como herramienta metodológica de interpretación

Con el propósito de hacer más explícita la relación que guarda la DdEx con la hermenéutica¹² analógica, conviene acercarnos, si bien de manera general, a algunos rasgos característicos de la hermenéutica analógica como herramienta metodológica de la DdEx.

Para Mauricio Beuchot “[...] la naturaleza de la hermenéutica es ser un arte y una ciencia de la interpretación que tiene por objeto la comprensión del texto con cierta sutileza y penetración [...]” (Beuchot, 2009: 30)

Este autor, concibe la hermenéutica como el acto interpretativo sutil, que pone en contacto al hermeneuta con otros dos elementos que lo integran: un texto,¹³ con una cierta intencionalidad, sentido y referencia, y un autor quien es el que se encargó de realizarlo. Acto en el cual, el hermeneuta se acerca con una cierta intencionalidad y una serie de preguntas interpretativas al texto, tales como:

¹²La hermenéutica, como acción interpretativa, ha estado presente desde que el hombre se expresó por primera vez con la intención de comunicar algo a alguien, con un sentido para lo comunicado, con una referencia hacía algún algo, ya sea por medio de un gesto, un signo, un símbolo, una palabra, es decir: en un texto, para ser comprendido por otro. “Dicho de otro modo, no surge como una teoría de la recepción, sino precisamente como una práctica de transmisión y mediación”. (Ferraris, 2012: 13) De aquello que quiere ser comprendido, a saber: el sentido del texto y la intencionalidad del autor. “El hermeneuta es un intérprete, un mediador que sobre la base de su conocimiento lingüístico hace comprensible lo no comprendido, lo que ya no acierta a comprender”. (Ferraris, 2012: 17) En ese comprender lo no comprendido surge la interpretación, se da el acto hermenéutico.

¹³El texto, es el discurso fijado en el tiempo, a través de la palabra escrita, la narración, es decir, la mimesis de los acontecimientos, los actos humanos históricos, existenciales o novelescos, que conforman una trama. Entre los cuales no media diferencia alguna, pues, comparten las mismas características. Cada texto es mundo propio y acabado abierto al lector, que también es un mundo acabado y propio, que interpreta a ese otro mundo para comprenderlo y comprenderse. (Ricoeur, 2000: 127)

¿de qué habla este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿qué me dice a mi?, ¿quién lo escribió?, ¿bajo qué circunstancias?, etc.

En el acto interpretativo se trata de captar la intencionalidad, implícita, en el texto, por medio de un acto sutil interpretativo hermenéutico, que tiene que ver con dos facultades del humano que son la intelección y el raciocinio. La intelección pone al hermeneuta en contacto inmediato con la intencionalidad, sentido y referencia del texto y del autor. El raciocinio le sirve para justificar, dar razones a favor de su interpretación. “Conjunta la intuición y la argumentación. Mas, como también decían Aristóteles y los medievales, la intelección es más perfecta que la razón, porque es el acto más propio de la sabiduría, pero se acompaña de raciocinio (y la argumentación).” (Beuchot, 2009: 58)

Con respecto al autor del texto, el contexto del mismo puede ayudar a clarificar o solventar la interpretación hecha de su texto, por el hermeneuta.

En este sentido es que el acto interpretativo pone a interactuar dos intencionalidades: la del autor y la del hermeneuta por medio del texto

Y el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización. Propiamente el acto de interpretar es el acto de contextualizar, o por lo menos es una parte y aspecto muy importante de ese acto, pues la comprensión es el resultado inmediato y hasta simultáneo de la contextualización. (Beuchot, 2009: 15)

Pero ¿cómo saber si la contextualización del texto es correcta?, ¿cómo y desde dónde ha de situarse el hermeneuta para realizar el acto interpretativo?

Para responder a nuestra primera interrogante no debemos olvidar que “[...] la hermenéutica analógica es una ciencia y un arte, una ciencia, porque construye ordenadamente *el corpus* de sus conocimientos, y arte, porque los dispone en reglas de procedimiento que se aplican a los razonamientos concretos.” (Beuchot, 2009: 16)

Siendo una ciencia y un arte la hermenéutica cuenta con un método propio que auxilia al hermeneuta en la interpretación de los textos, apoyándose en las dos facultades humanas antes mencionadas. Este método que es de la sutileza, *subtilitas*, se divide en tres momentos: 1) *subtilitas intelligendi o implicandi*; 2) *subtilitas explicandi*; 3) *subtilitas applicandi*.

A la sutileza, la podemos definir como aquella capacidad intelectual que permite captar de forma inmediata la intencionalidad del autor, casi como por intuición para, en un segundo momento, argumentar a favor de la captación, que se puede ir perfeccionando, según, se aclare o se supere el argumento, al ser contrastado con otras posibles interpretaciones.

En el primer caso, la sutileza en la intelección y el argumento que la sustenta, tiene que ver con la intención, el sentido y la referencia del texto, es decir: qué dice el texto por sí mismo. En el segundo caso, la sutileza en la intelección y el argumento que la sustenta, tiene que ver con lo que le dice al hermeneuta la intención, el sentido y la referencia del texto. En el tercero, la sutileza en la intelección y el argumento que la sustenta, tiene que ver con el cómo repercute

como verdad pragmática en el mundo del hermeneuta, aquello que le da intención, el sentido y la referencia del texto.

Este método de la sutileza ayuda a tener una interpretación correcta o por lo menos aproximada del texto, al dotar a estas intelecciones con bases argumentativas más o menos sólidas, pues nunca es total, completa y absolutamente posible captar la intención original del autor o el texto. Esto es el excedente de sentido.

Por otra parte, y en relación con la segunda pregunta: ¿desde dónde debe estar situado el hermeneuta para la interpretación del texto?, se puede decir que le es muy útil y conveniente conocer el contexto del autor y del texto, situarse en él, para conocer con detalle las circunstancias existenciales, histórico-políticas que lo engendraron, para arrojar más luz sobre el acto interpretativo y así, lograr una mejor comprensión del texto. Por su parte, el hermeneuta debe estar situado desde sí mismo, tener claro quién es él y su circunstancia, en la medida de lo posible, esto ayudará en mucho, a que el auto-reconocimiento que el hermeneuta tenga de sí mismo, al analogarse, a través de la comprensión o contextualización del texto, se amplíe y se enriquezca.

Por último, nos encontramos frente a un punto insoslayable de toda hermenéutica, el problema de la objetividad y la subjetividad, en las interpretaciones que hace el hermeneuta.

El problema de la univocidad y equivocidad, en palabras de este autor, consiste, la primera, en tener una y sólo una interpretación del mundo del texto. De

este modo, es como el positivismo aceptaba una única lectura de la realidad, sujeta a sus lineamientos y normatividad, descartando a todas las demás lecturas, entre ellas, la metafísica, la religiosa, filosófica, etc., reduciendo al universo y al mundo humano a una visión de cíclope, que construye y transforma su mundo en acuerdo con esta limitada visión.

El equivocismo, en el extremo, consiste en dar múltiples interpretaciones del mundo del texto, casi tantas como lectores potenciales haya del mismo, lo que, evidentemente y sin lugar a dudas, conduce al relativismo en el que cualquier postura es válida.

Cuando nos enfrentamos a un texto como hermeneutas para interpretarlo, nos encontramos, de manera directa, con este problema del univocismo y equivocismo. Mauricio Beuchot propone, para salir de este atolladero, el modelo de la hermenéutica analógica. La interpretación analógica consiste, como ya se mencionó, en que el hermeneuta haga uso riguroso de esas dos facultades humanas que son: la intelección y el raciocinio. La intelección para captar de la manera más óptima posible la otra intelección cargada de intención, que imprimió cierto autor, en un texto, al que dotó de sentido y referencia, para en un segundo momento, poder argumentar (explicar) su intelección, ejercicio, que sitúa al hermeneuta en un punto medio entre el univocismo y el equivocismo, es decir, la analogía, al tener que dar razones suficientes de su intelección o lectura, argumentos sólidos que sustenten su interpretación y no nada más emitir juicios desde la pura subjetividad.

Por otra parte, el hermeneuta que así interpreta, puede plantear interpretaciones diversas a otras interpretaciones, diferentes de las que dio en otro momento o completamente distintas de él, siempre en rango de la racionalidad. Ello enriquece y aproxima cada vez más, hasta cierto límite, a la intención, sentido y referencia que el autor plasmó en su texto.

Siempre con la conciencia de que nunca va a alcanzar la intención, el sentido y la referencia total y absoluta del texto, esto por el excedente de sentido al que se aludió en otro momento, pero que no obstante, sí puede, aproximarse desde sí mismo, con bases sólidas. La ventaja de este método hermenéutico analógico, radica en que el lector no se pierde en el univocismo o en el equivocismo, sino que se mantiene en un punto medio, analógico, desde, el cual ofrece alternativas, para una viable y bien construida aproximación a los textos. Además de que en el proceso del acto interpretativo análogo, en este entrecruzamiento de intenciones (la del autor y la del lector por mediación del texto), cuya finalidad es la contextualización del texto, el hermeneuta, al no perder su subjetividad, en pro de una objetividad ilusoria, ni disolverla en un subjetivismo vago, sino, por el contrario, tenerla bien reafirmada, la enriquece, a la vez, que se auto-conoce.

4 El lector y el texto a los que se circunscribe la DdEx

Es así como la DdEx, a través del acto hermenéutico analógico, se vuelve un proceso didáctico analógico, interesante, de reflexión filosófica y autorreflexión orientado hacia la auto-comprensión, el ejercicio responsable de la libertad y la buena vida en comunidad. Durante el cual, el estudiante de Nivel Medio Superior

puede encontrarse y recuperarse a sí mismo y a la otredad, que integra la experiencia de la propia existencia con la experiencia estética, y la reflexión y crítica filosófica. Para ello, se apropia del vértigo, el horror, la maravilla o el rechazo que experimenta, el estudiante, en el entrecruce analógico, dirigido, entre el texto, el autor y el lector, que tiene como referencia la alegría, el dolor, la pena, el terror, la locura o la ternura en su propia piel; y recupera la condición analógica del estudiante como ser humano, desde su circunstancia específica y su muy particular existencia.

La DdEx entabla un auto-reconocimiento entre el estudiante y el texto (entrecruce analógico), que hace eco en él, porque al interpelar a su persona y ponerlo en contacto con algún otro yo análogo a él, trasciende el plano meramente, conceptual, argumentativo o académico, acto que, aclara, problematiza o lo sustenta en medio de sus inquietudes.

Por tanto, la DdEx recupera el vínculo a través de la enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior, con esta etapa de transición de la vida humana que es la adolescencia, llena de dudas e incertidumbres inevitables, en la búsqueda continua de respuestas, que implica este proceso de formación y esclarecimiento de una identidad, en un contexto social.

a) El lector

Como se ha señalado, el lector al que se circunscribe la DdEx, en el nivel medio superior, es un lector adolescente y como tal posee una característica muy propia

y distintiva de esta etapa de la vida humana, a saber: la de ser un sujeto en formación, con una identidad en formación y sin una moralidad del todo definida.¹⁴

Por lo anterior, es necesario considerar la presencia de la crisis e inquietudes existenciales por las que atraviesa el estudiante¹⁵ de nivel medio superior, y el contexto histórico-social en que se le presentan, para que, al momento de trabajar con los textos, éstos no se alejen demasiado de la realidad del adolescente contemporáneo y puedan servirle como referentes explicativos de fenómenos humanos por los que atraviesa nuestro joven¹⁶ y novel intérprete.

Para ello, es conveniente no perder de vista, primero, que se trata de un joven en formación y segundo, que hay que dotarlo de las herramientas hermenéuticas analógicas suficientes para que tenga manera de acercarse e interpretar un texto. Aprendizaje que no está por demás señalarlo, le será útil y aplicable a cualesquier aspecto de su vida tanto académica, laboral como existencial.

Por lo demás, esta circunstancia existencial, esta etapa en la vida del ser humano, se recupera en esta metodología didáctica y se emplea para que el adolescente se auto-comprenda, a través de las estrategias didácticas bajo la impronta de la DdEx, en la relevancia que tiene para la vida humana en

¹⁴ Aunque si bien es cierto que el ser humano es un ser inacabado, no obstante el adolescente presenta un grado mayor de vulnerabilidad dada su inexperiencia y juventud. (Carusso, 2010: 251)

¹⁵ Para una mejor comprensión de esta etapa en la vida humana y su relación con la filosofía es conveniente revisar el documento elaborado por la UNESCO, LA FILOSOFÍA, UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD. (2007: 68)

¹⁶ Para este ejercicio metodológico se consideró, principalmente, como problemática adolescente la formación de una identidad y como problemática histórico-social, la necesidad de hacer un ejercicio responsable de libertad.

comunidad, la toma de decisiones práctico-morales responsables y, por ende, la importancia de la ética.

b) El texto

La preeminencia que tiene para este ejercicio metodológico la elección del texto y el texto como tal es importante, pues, no se trata de abordar x concepto, de determinada teoría o de ejemplificar algún dilema moral con la intención de que el estudiante de nivel medio superior emita un juicio práctico moral al respecto. Situación que como sabemos lo coloca al nivel de la tercera persona.

Se trata, de que el estudiante, en este caso el adolescente, tenga un referente para auto-comprenderse y auto-conocerse, para forjarse una identidad a partir del su autoconocimiento y en consecuencia, asumir la responsabilidad ante su persona y las consecuencias de sus actos práctico morales y en el mejor de los casos actuar en pro de la comunidad de la que forma parte.

En este sentido, la DdEx se ocupa de textos, como ya se ha señalado, simbólicos y filosóficos con sentido antropológico referentes a algún fenómeno de la condición humana, del que se quiera dar cuenta, como por el ejemplo: la masificación del hombre y la enajenación de la libertad a partir de las sociedades industrializadas del siglo XX.

En este sentido, para la DdEx, tanto el texto simbólico como el filosófico, para abordar determinado fenómeno humano, tienen la peculiaridad de ser dialectico-complementarios uno del otro y moverse al unísono, es decir: el texto simbólico con sentido antropológico y referente a la condición humana, fungirá

como referente sensible de texto filosófico para su mejor comprensión. Y el texto filosófico con sentido antropológico referente a la condición humana fungirá como herramienta interpretativa y de explicación del símbolo para su mejor comprensión. Ambos textos comparten el mismo sentido antropológico y son un referente complementario uno del otro de la condición humana, y ayudan a esclarecer y profundizar en la contextualización y por ende en la auto-comprensión de dicho fenómeno humano, al momento de realizar el acto hermenéutico analógico; éste se lleva a cabo entre la intencionalidad y subjetividad del adolescente, con el texto, el sentido del texto y la intencionalidad del autor, mediado por la hermenéutica analógica. Donde el Yo (lector) y el Tú (texto) se relacionan de manera análoga.

Para la DdEx el referente común, para realizar la contextualización o interpretación analógica del texto por el lector, es la condición humana como realidad que se experimenta (en el intérprete) o como realidad que se muestra, o que quiere ser explicada (el texto), el acto hermenéutico analógico, como tal, sucede en el texto mismo, por ser el punto de convergencia, entre la intencionalidad del autor, el sentido del texto, con la subjetividad e intencionalidad del intérprete.

Por ello, el texto, que es el entrecruce del autor y lector, es el que puede darnos una verdad "verdad del texto" que resulte del encuentro de autor y lector de modo que no se renuncie a la lucha por alcanzar la intención o el sentido del autor, pero se tenga conciencia de que siempre habrá una injerencia de nuestra subjetividad." (Beuchot, 2004: 37)

La DdEx pretende profundizar en la condición humana, a través del texto simbólico y filosófico, con la abierta intención de hundir al estudiante en el mismo, para auto-comprenderse en el reconocimiento de sí, para mirar su reflejo y abismarse en el, como quien se mira en un balde de agua y después hunde la cabeza, para volver en sí, para sacudirse el marasmo o simplemente refrescarse.

Razón por la cual, se requiere de una mano hábil que ayude al lector joven e inexperto a entrecruzar su subjetividad susceptible de ser analogada con el texto, para que este entrecruce o contextualización, no le resulte abrupto o incomprensible e inmanejable, sino, por el contrario susceptible de transitar y, en la medida de lo posible, claro.

5 Hermenéutica analógica y Didáctica de la Existencia

Para finalizar sólo resta decir, que la hermenéutica analógica por sus características y cualidades, es la más idónea para trabajar textos videográficos, novelescos o bibliográficos, en el espacio áulico, para la enseñanza de la filosofía, en especial de la ética, en el nivel medio superior. Ya que al requerir conciencia de la subjetividad (existencia), al momento de llevar a cabo el acto hermenéutico analógico, con intencionalidad analogada cargada de sentido y referencia para comprenderla, y poder, así, responder a las preguntas hermenéuticas: ¿qué quiere decir?, ¿qué me dice a mí?, ¿cómo se aplica?, desde el ejercicio de intelección y raciocinio, involucra la totalidad de la persona del estudiante.

Esta forma de acercamiento a los textos videográficos y bibliográficos, para la didáctica de la filosofía desde la mirada de la DdEx, en el Nivel Medio Superior, trasciende por mucho a los modelos de las teorías del aprendizaje, pues, va mucho más allá de un concepto, una teoría o una técnica para argumentar, ya que su visión antropológica del hombre, hace o promueve que el sujeto de educación se conciba como un ser humano libre y autónomo en comunidad, transformando así su experiencia de la existencia en el mundo de la vida, a partir del auto-conocimiento y la libertad que este propicia.

A fin de cuentas, el auto-conocimiento también es una elección, esta vez, de carácter existencial que repercute en el mundo de la vida, en el que entabla relaciones interpersonales normadas.

Por lo anterior, es que la DdEx, que persigue la libertad de pensamiento y la autonomía en las acciones, recupera para sí este modelo hermenéutico analógico como parte integrante esencial de su didáctica, ya que se adapta perfectamente a sus fines y propósitos. Pues, la hermenéutica analógica, vincula al estudiante con el texto de manera que promueve en él el auto-conocimiento a través de la interpretación del mundo de la vida desde diferentes perspectivas intertextuales complementarias, en parte semejantes y en parte diferentes a su contexto existencial, para validar alguna de esas aproximaciones, haciendo uso de la intelección y del raciocinio, para explicar y comprender, para, comprenderse y explicarse a partir de la interpretación del texto, y, en consecuencia tener que elegir de manera responsable o no.

6 Estructura de la Didáctica de la Existencia

A continuación, se presenta la estructura de la DdEx y una breve presentación de las cinco estrategias didácticas bajo este modelo didáctico, que tienen como finalidad generar la vivencia filosófica, el auto-conocimiento y la decisión autónoma, en el sujeto de educación, tomando como punto de partida, la experiencia de la existencia en el mundo de vida, que éste tiene, para comenzar a generar en él pensamiento activo, acciones libres y responsables.

A la DdEx la podemos definir como: un proceso didáctico de reflexión filosófica y de auto-conocimiento del sujeto, para el reconocimiento de la necesidad de ejercer una praxis responsable y autónoma de su libertad, favoreciendo un cambio de actitud en el estudiante de nivel medio superior, que apunta a una mejor vida en comunidad. Lo anterior ha de desarrollarse estableciendo relaciones analógicas entre la propia problemática existencial del estudiante de nivel medio superior y el texto simbólico y filosófico con sentido antropológico, referente a la condición humana, y su contextualización.

Esto en dos momentos:

- 1) La reflexión filosófica sobre sí mismo y el auto-conocimiento del estudiante como sujeto energético, apático, regulado producto de las sociedades modernas, desde su circunstancia espacio temporal o existencia.
- 2) Como actor libre y responsable que entabla relaciones interpersonales éticamente reguladas en un espacio socio cultural.

La intención de la DdEx es explorar la posibilidad de propiciar la toma de decisiones morales autónomas y responsables, por medio de un proceso didáctico desarrollado en el aula. Este proceso ha de partir de la reflexión filosófica y del desarrollo de una serie de dinámicas de auto-conocimiento, que den lugar a un cambio de actitud en el estudiante de nivel medio superior para hacer posible, como antes se anota, el ejercicio responsable de la libertad.

Su propósito es recuperar el asombro por el misterio de nuestro ser y su relación intersubjetiva con la otredad, la conciencia histórica y la responsabilidad moral consigo mismo y sus semejantes; a fin de lograr una mejor integración del estudiante en su comunidad, en un entorno natural y social desde su circunstancia y situación histórica.

La problemática a la que trata de responder la DdEx es: la enseñanza tradicional de la ética en el nivel medio superior y en particular en el Colegio de Ciencias y Humanidades, como una mera transmisión acrítica de conocimientos, que promueve un aprendizaje que se restringe a conceptos, teorías y argumentos, sin propiciar de manera intencionada el auto-conocimiento y el reconocimiento de la necesidad de ejercer una *praxis* autónoma y responsable de la libertad para la toma de decisiones práctico-morales, a fin de una mejor vida en comunidad.

De acuerdo a la problemática detectada en este documento, la hipótesis de trabajo de la DdEx queda como sigue:

- constatar si la auto-comprensión y el auto-conocimiento de la persona del estudiante derivados de una interpretación analógica de textos simbólicos y filosóficos pueden reorientar las acciones humanas,
- y si la formación en antropología filosófica y ética mediada por la hermenéutica analógica favorece el conocimiento de sí;
- por lo tanto, explorar si el entrecruce analógico, entre el estudiante y el texto simbólico y filosófico, puede reorientar los actos morales de los estudiantes de nivel medio superior a través del acto interpretativo analógico.

La propuesta didáctica de este estudio consiste en una serie de estrategias didácticas, analógicas, secuenciales que promuevan una revaloración y una reorientación de las acciones práctico-morales cotidianas para el ejercicio autónomo y responsable de la libertad, que se mueven en un terreno común, que es: el entrecruce analógico entre la experiencia que de sí tiene el estudiante como existencia en el mundo, el texto simbólico y filosófico con sentido antropológico referente a la condición humana, para el auto-conocimiento y el auto-reconocimiento del estudiante como sujeto moralmente responsable con sus semejantes, dentro de las comunidades a las que pertenece.

La especificidad de la DdEx consiste en que se apropia para su *praxis* del horror, del vértigo, la maravilla o rechazo que ejerce el texto de la condición humana (películas, novelas, poemas) sobre la sensibilidad del estudiante y la experiencia de su existencia en el mundo de la vida, durante su exposición e interpretación

analógica para la auto-reflexión y auto-conocimiento de la condición que como humano tiene de su persona, desde su propia realidad histórica y existencial.

a) Breve presentación de las estrategias didácticas bajo el rubro de la DdEx

1) Ética y violencia pulsional

En esta estrategia el entrecruce analógico se produce, con el fin de que el estudiante reflexione y analice sobre su propia condición como humano, desde las pulsiones propias de la especie humana, a partir de la violencia pulsional que ésta también encierra. En esta estrategia de transferencia analógica y auto-análisis el estudiante reflexiona, analiza y cuestiona la importancia y trascendencia que la ética tiene para el género humano a través de las fuentes textuales: “*Eros y civilización*, Cap. II., El origen del sujeto reprimido (ontogénesis)”, de H. Marcuse., y filme “*El anticristo*” de Lars Von Trier.

2) Las tres relaciones. La muerte del hombre

En esta estrategia el entrecruce analógico propicia la reflexión del estudiante, sobre la condición humana desde su espacio y configuración histórica a partir de sus propias vivencias e inquietudes; retomando el texto filosófico y el texto simbólico referidos a la condición humana como herramientas de auto análisis. En esta estrategia, el alumno caracteriza tres aspectos del *sí mismo* partiendo del planteamiento *las tres relaciones* de interacción con el mundo de Martin Buber (2006; 11-38), incorporando su propia experiencia de vida a la interpretación del poema *Rhinestone Eyes* (Gorillaz, 2010); a fin de que explicita como su realidad espacio temporal configura su realidad interna y externa en términos de pensamiento

e identidad y condiciona su interacción consigo mismo como sujeto histórico en los modos de espíritu, alteridad y naturaleza.

También se pretende que el estudiante reflexione sobre el papel y la importancia de la ética a través de la discusión dirigida.

3) Nietzsche y la voluntad de poder

En esta estrategia el entrecruce analógico se da para, que el estudiante reflexione y analice y evalúe la necesidad y posibilidad de recuperar al *sí mismo* como alternativa ante la masificación del hombre como producto cultural de las sociedades contemporáneas. A partir de la crítica y propuesta que este filósofo del hace del “hombre masa” de suyo enajenado, desarticulado y frío en los pasajes de así habló Zaratustra (Nietzsche; 2008): *Prólogo de Zaratustra, Del árbol en la montaña y En el monte de los olivos.*

Reflexiona sobre su condición humana a luz de la muerte de Dios, como sujeto del siglo XXI y su propio anhelo de vida.

4) Sartre y el juicio de Mersault

En esta estrategia el entrecruce analógico se da para, que el estudiante se auto determine a actuar de manera universal y libre en sentido sartreano, a la luz de los conceptos: libertad, universalidad, responsabilidad y juicio moral; mismos que aparecen el texto *el existencialismo es un humanismo* (Sartre, 1969), como herramientas de reflexión y auto-reflexión. A través de la elaboración un juicio formal práctico en cuanto a la situación de indiferencia, abandono y orfandad en la que

vive el personaje central de la novela *el extranjero* (Camus, 1963); el estudiante contará con la condición necesaria para emitir un juicio de valor sobre su ser práctico moral retomando su circunstancia histórica vinculada a la problemática práctico existencial incorporando el análisis del ejercicio responsable o irresponsable de su libertad como sujeto.

Práctica que tiene como finalidad conducir al estudiante a la reflexión su propia conducción moral y la necesidad ética del para sí, de actuar de manera universal, libre y responsable.

5) Kant y la buena voluntad

En esta estrategia el entrecruce analógico se da para, que el estudiante reflexione, analice y evalúe la aplicabilidad del imperativo categórico como criterio de selección de la acción en situaciones de incertidumbre moral. A partir de la distinción que este autor hace entre las acciones heterónomas y las acciones autónomas en la *fundamentación metafísica de las costumbres*, tomando como referencias la toma de decisiones extremas, del personaje central del filme *“4 meses 3 semanas 2 días*, de Cristian Mungiu, para contraponerlas a la ley suprema de la moral o imperativo categórico.

A la vez que se discute la necesidad de que el acto moral sea el fin de la voluntad de una conciencia racional.

7 Propuesta de contenidos temáticos, para el desarrollo del programa institucional, desde la metodología de la enseñanza: Didáctica de la Existencia

La siguiente propuesta fue diseñada para la aplicación de la DdEx en un grupo piloto en CCH. En ésta se muestra la articulación, entre los propósitos y aprendizajes del programa de estudio vigente de filosofía II, de esta institución, y la metodología didáctica para su implementación bajo la postura, propósito e intención de la DdEx.

Cuadro 6. Propuesta de contenidos temáticos.

<p>UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL AZCAPOTZALCO COORDINACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL FILOSOFÍA II PROPUESTA DE CONTENIDOS TEMÁTICOS</p>
<p>ACTIVIDAD ACADÉMICA: OBLIGATORIA FORMATIVA</p> <p>Ubicación curricular: sexto semestre</p> <p>Modalidad: presencial</p> <p>Propósito: Resignificar el sentido, la orientación y el valor de los actos ético-morales, en su dimensión histórica-cultural, así como existencial y comunitaria, a partir del texto filosófico y simbólico, promoviendo el reconocimiento de sí a partir de la interpretación analógica de los mismos, dando sentido y significado a la condición humana desde una perspectiva ética.</p>
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <p>Analizar la posibilidad de la moralidad como constructo humano para la sobrevivencia de la especie.</p> <p>Valorar el efecto y la influencia del pensamiento moderno en las sociedades contemporáneas.</p> <p>Recuperar la necesidad de generar una actitud moral responsable en comunidad intersubjetiva con una orientación hacia la buena vida.</p> <p>Reconocerse como sujeto libre que entabla relaciones intersubjetivas con la otredad a través de la interpretación analógica del texto simbólico y filosófico.</p>
<p>LOGROS DE APRENDIZAJE:</p> <p>Al final del curso el estudiante contará los conocimientos filosóficos que le permitirán la toma de mejores decisiones práctico-morales. Aplicando estas a su proyecto de vida, ante la necesidad de formar comunidades intersubjetivas. A partir de la comprensión de sí mismo como ser para sí en el mundo de la vida mediada por la hermenéutica analógica.</p>

PLANEACIÓN Y CRONOGRAMA 2013-1

Septiembre 22, presentación encuadre y acuerdos colegiados.

Sesión introductoria a la ética;

Septiembre 29: moral, moralidad y ética;

Octubre 6: Ética y violencia pulsional;

Octubre 12: Las tres relaciones;

Octubre 19: Nietzsche y la voluntad de poder;

Octubre 27: Sartre y el juicio de Mersault;

Noviembre 10: Kant y la buena voluntad;

Noviembre 17 Belleza y símbolo;

Noviembre 24: Simbología y lenguaje;

Diciembre 1: Evaluación.

III. INFORME DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

1 Contextualización de la intervención pedagógica

A continuación se presenta el informe sobre la intervención pedagógica, realizada a través del curso normal para filosofía II, en el periodo 2013-1 en cuatro sesiones con una duración de dos horas cada una, en los días del 12 al 19 de octubre, en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, en el grupo 632, con la valiosa colaboración de la profesora Fabiola Ángeles Quintana; práctica que integra el diseño, la instrumentación y la aplicación de una estrategia didáctica que incorpora los elementos teóricos, disciplinares y didácticos del proyecto curricular “Didáctica de la Existencia” que queda circunscrito dentro de los límites que marca el programa de estudios para la asignatura de Filosofía II del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades. (CCH/UNAM, 1996)

Para llevar a cabo esta intervención didáctica se recuperaron los temas y aprendizajes,¹⁷ no así la pedagogía implícita y la sugerida, que indica el programa de estudio de Filosofía II del CCH, en este punto, es oportuno señalar la diferencia, entre el propósito del programa oficial para esta asignatura, cuya intención es “formar al alumno como un ente social” (CCH/UNAM, PAE. 1996:14) y el que se desprende de esta propuesta didáctica, que pretende formarlo como: un hombre o mujer en comunidad intersubjetiva a través de la didáctica de la existencia.

De este modo la DdEx, no altera ni modifica el espíritu ni la intención fundamental del programa de estudios para la enseñanza en ética en el CCH, sino

¹⁷ Estos temas y aprendizajes a los que se hace alusión, fueron presentados con suficiente amplitud en los primeros tres apartados y en general en el primer capítulo de este documento.

que lo integra, y le da una dimensión más académica-vivencial, más ética-existencial a los temas y lo aprendizajes. Al considerar al sujeto de educación, como un ser humano y actor libre que entabla relaciones interpersonales, éticamente reguladas en un espacio socio-cultural, y no meramente como un ente social, al que se pretende hacer libre, a partir de prácticas didácticas instrumentales; abordamos la auto-reflexión existencial, con la intencionalidad de llevarlo a la auto-comprensión desde su condición humana como existencia en el mundo, en el que entabla relaciones práctico-morales intersubjetivas; tratando de recuperar de esta forma, la realidad de que la libertad es una elección y no conocimiento conceptual o un argumento.

Así, la finalidad e intencionalidad de la DdEx no está desligada, del propósito de la asignatura de Filosofía II del programa oficial de estudios del CCH, sino, que también persigue como fin: la formación de seres humanos libres y responsables en la toma de decisiones práctico-morales en comunidad. Tal y como lo indica el documento oficial. De manera que la DdEx, queda circunscrita a la idea, el sentido y concreción del mismo.

2 Antecedentes de la intervención pedagógica de la DdEx

La propuesta de la DdEx, surge de la exigencia que planteaba el ejercicio propio de la docencia, en términos de concebir al estudiante como un ser que se acerca o se distancia de la filosofía, a partir del contacto existencial con la misma; contacto que es mediado en los ámbitos escolares por el ejercicio docente, que frecuentemente se limita a lo conceptual y argumentativo; olvidando el reconocimiento de la persona del estudiante y la valiosa consideración de la

filosofía como un referente para su vida, que puede conducirlo a reconfigurarse y a orientarse como actor libre.

Como un esfuerzo de recuperación y de unificación de los elementos señalados con anterioridad, la DdEx en la actividad docente de la filosofía y de la ética se fraguó durante algún tiempo en las aulas del CCH en el plantel Azcapotzalco, pues ya se había experimentado con ella, sin metodología alguna y sin orden lógico intencional, a un nivel puramente intuitivo; no obstante, lo informal de esta práctica fue posible dar cuenta de tres procesos: el auto-reconocimiento del estudiante y el reconocimiento de los otros; la auto-comprensión y la auto-transformación (resultados no documentados, pero que se incorporaron a la noción y experiencia docente).

Es conveniente señalar que estas prácticas dejaron algunas inquietudes esenciales para la DdEx, en términos de sistematización y creatividad. La confrontación con la realidad y el quehacer cotidiano de la docencia en filosofía, condujo a concebir una idea original, que trajera a la luz el sentido auténtico de esta disciplina como un referente para la vida y no solo como un concepto; y finalmente la inestimable experiencia de su realización en el aula de clases.

En el proceso de intervención, desarrollado a través de distintos momentos de descubrimiento, la práctica de la que hoy damos cuenta, en el marco de la DdEx ha sufrido diversas variaciones, que han contribuido a depurar la idea original, al establecer un propósito claro y un orden lógico e intencional, tanto en la planeación sistemática como en su ejecución; puesto que se buscó elaborar una

propuesta de carácter didáctico, en el espacio que ofrece la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

3 Presentación de la estrategia seleccionada

La estrategia aplicada que se seleccionó bajo este enfoque, consiste en el desarrollo de una secuencia didáctica que tiene como punto de referencia la experiencia dramática del sujeto y no la simple idea previa, a fin de trascender el pensamiento inerte y generar la posibilidad de propiciar la toma de decisiones morales, autónomas y responsables. Se fundamenta, como ya ha quedado señalado, en un proceso que conduce al auto-conocimiento, a partir de la reflexión, sobre sí mismo y el entrecruce analógico entre el texto simbólico y filosófico, para la auto-comprensión en el espacio ético-moral, dando como resultado la reconfiguración del sujeto, en términos de autonomía moral.

a) “Las tres relaciones o la muerte del hombre”

Lo que esta estrategia didáctica, pretende es el esclarecimiento en el estudiante, de cómo su realidad espacio-temporal configura su realidad interna y externa, en términos de pensamiento e identidad y condiciona su interacción consigo mismo como sujeto histórico en los modos de espíritu, alteridad y naturaleza. Por medio de la problemática central alrededor del cual gira este desarrollo didáctico, que tiene como núcleo, la masificación del hombre y la enajenación de la libertad a partir de las sociedades industrializadas del siglo XX.

De este modo, se espera conducir al sujeto de educación, por medio del entrecruce analógico entre él y el texto, al auto-reconocimiento de él mismo como producto social, histórico y cultural de las actuales sociedades masa, donde:

“el colectivismo y el individualismo posmoderno son en lo esencial, el resultado de una doble falta de hogar, el cosmológico y el social; y una doble angustia, la cósmica y la vital, como una complexión solitaria de la existencia, en un grado que, posiblemente, jamás se dio antes.”
(Buber, 2009:142)

Con base en esta reflexión se pretende lograr que el estudiante comprenda, a través de la interpretación analógica del texto, que el hombre de la posmodernidad no tiene y no conoce relaciones auténticas con otros hombres.

Esto, a fin de que el estudiante logre el auto-reconocimiento de la necesidad de entablar relaciones intersubjetivas incluyentes con la otredad en los modos de espíritu, alteridad y naturaleza, para el bien de la comunidad, en un contexto histórico- cultural, en el que el hombre contemporáneo ha devenido en un sujeto reproductor de conductas como resultado de las sociedades industrializadas posmodernas.

b) Planeación didáctica y diseño de la estrategia didáctica: “Las tres relaciones o la muerte del hombre”

Cuadro 7. Estrategia didáctica las tres relaciones o la muerte del hombre.

I. Datos Generales	
Profesor	Roberto Florín García
Asignatura	Filosofía II
Semestre Escolar	Sexto Semestre
Plantel	Azcapotzalco
Fecha de Elaboración	12 de Octubre de 2013

II Programa

Unidad temática	¿Qué es el ser humano?
Propósito de la unidad	Propiciar en el estudiante la reflexión filosófica, acerca de su situación espacio temporal, como ser para si en el mundo, su eticidad y la necesidad de orientar sus actos morales, hacia el bien en comunidad; a fin de recuperar el sí mismo frente al sujeto masa .
Aprendizajes esperados.	El estudiante: Caracterizará al hombre contemporáneo, a partir de la fractura de las tres relaciones esenciales del hombre, recuperando las problemáticas mundiales, de carácter ético, que han surgido en el último siglo como consecuencia de la aplicación de la razón instrumental (ciencia y tecnología) a la vida cotidiana.
Temas	La Ética en nuestros días. La muerte del hombre.

III. Estrategia. Las tres relaciones

Propósito: que el estudiante se reconozca a sí mismo como sujeto histórico del siglo XXI desde su espacio y configuración histórica a partir de sus propias vivencias e inquietudes producidas por su entorno espacial y temporal; a partir de la interpretación analógica del texto simbólico y filosófico referido a la condición humana como metodología orientada a favorecer la reflexión y el auto-análisis.

Intención de la estrategia: que el estudiante caracterice tres aspectos del *sí mismo*, partiendo del planteamiento las tres relaciones de interacción con el mundo de Martin Buber (2006; 11-38), incorporando su propia experiencia de vida a la interpretación del poema Rhinestone Eyes (Gorillaz, 2010) a fin de que explicita, como su realidad espacio temporal configura su realidad interna en términos de pensamiento, y condiciona su interacción consigo mismo como sujeto histórico en los modos de espíritu, alteridad y naturaleza.

Al mismo tiempo se pretende que el estudiante reflexione sobre el papel y la importancia de la ética en la contemporaneidad a través de la discusión libre con acotaciones.

IV. Secuencia

Apertura		
Tiempo Didáctico	2hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del estudiante	Organización
El profesor a cargo recupera, la discusión acerca de los impulsos de vida y muerte trabajada en la sesión anterior, y expone el apartado II (ontogénesis) del texto <i>Eros y civilización</i> de H. Marcuse, con la finalidad de que el alumno identifique y relacione los elementos que configuran el aparato mental, según este autor:	Participa activamente manifestando su experiencia de auto-reconocimiento, en torno a los tres principios, expone sus dudas, y explora posibilidades de explicación en intercambios verbales uno a uno.	Sesión plenaria, en la que se aclaran las dudas, que han configurado los estudiantes o se profundiza en ellas, cuidando de incluir a todos los asistentes.

Principio de realidad.		
Principio de placer.		
Principio de acción.		

Desarrollo		
Tiempo Didáctico	4hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
	<p>Después de que son aclaradas o problematizadas sus dudas. Se pide a los estudiantes:</p> <p>a) Lee el texto <i>Yo y Tú</i> de M. Buber, adaptado para la sesión e identifica las tres relaciones que según este autor el hombre tiene con el otro y con lo otro.</p> <p>b) que caractericen tres aspectos de su realidad espacio temporal en un sentido histórico por medio de las siguientes preguntas:</p> <p>b1.- ¿Qué caracteriza al hombre contemporáneo, a partir de la fractura de las tres relaciones esenciales que este tiene con el universo?</p>	<p>Sesión plenaria reflexiva.</p> <p>Profundidad del conocimiento</p> <p>Diálogo sustantivo.</p> <p>Interacciones representativas</p>

<p>Comenta las hipótesis con los estudiantes</p>	<p>b2.- ¿Qué problemáticas mundiales, en relación con la ética, han surgido en el último siglo como consecuencia de la aplicación de la razón instrumental (ciencia y tecnología) a la vida cotidiana?</p> <p>b3. ¿Cómo afectan estas problemáticas la actitud y las relaciones humanas?</p> <p>c) Discute con sus compañeros, a partir de los planteamientos en clase, como afecta la interacción entre su <i>cultura</i>, su <i>tiempo</i> y su <i>medio</i>. A través de hipótesis explicativas.</p> <p>d) Explica, de acuerdo con el autor y derivado de lo comentado en clase porque en la actualidad esas tres relaciones están rotas.</p>	
<p>Dirige y orienta la discusión</p>	<p>e) Por analogía, el estudiante, interpreta, caracteriza y diagnostica su situación existencial como ser humano del siglo XXI, a la luz de su propia experiencia de vida, reflejada en el poema Rhynestone eyes, de Gorillaz (2011), identificando las tres relaciones que Buber menciona en su texto.</p>	

Cierre		
Tiempo Didáctico	2 hrs.	
Actividades del profesor	Actividades del estudiante	Organización
<p>Recupera la analogía que el alumno establece, a fin de abrir la discusión acerca de la ruptura de las tres relaciones, del hombre contemporáneo con el otro en las tres modalidades analizadas, o lo que este autor llama el eclipse de Dios.</p> <p>Por último proyecta el video de la canción cuya letra se interpretó en clase.</p>	<p>a) Reflexiona sobre el papel y la importancia de la ética en nuestros días.</p> <p>b) Expone dudas, inquietudes y una breve conclusión.</p> <p>c) El estudiante entra en contacto directo con el símbolo a través de su experiencia estética.</p>	Sesión Plenaria reflexiva

Materiales y recursos didácticos.	Textos, marcadores, pizarrón blanco, borrador, video proyector y equipo de sonido.
Evaluación	<p>El estudiante realiza un escrito breve, para cada uno de los textos revisados, en el que desarrolla de manera argumentada los siguientes apartados: qué dice el texto por sí mismo, qué me dice a mí, cómo lo aplico.</p> <p>Argumenta una reflexión auto-referencial acerca de cuál es el papel de la ética en nuestros días.</p>

V Referencias de Apoyo

Estudiante
<p>Buber., M., (2006) <i>Yo y Tú: y otros ensayos</i>. Buenos aires. Limond. Pág. 11, 38.</p> <p>Marcuse, H., (2002) <i>Eros y Civilización</i>. Barcelona: Ariel. Pág. 34, 62.</p> <p>Gorillaz, Video Rhinestone eyes http://www.youtube.com/watch?v=JvPKDZ4ty68</p> <p>Gorillaz, traducción al español de la letra de la canción Rhinestones eyes http://www.songstraducidas.com/letratrducida-Rhinestone Eyes_18209.htm</p>
Profesor
<p>Buber, M., (1949) <i>¿Qué es el hombre?</i>, México: FCE.</p> <p>Buber. M., (2006) <i>Yo y Tu: y otros ensayos</i>, Buenos aires: Limond.</p> <p>Horkheimer, Max., (2007) <i>Crítica de la razón instrumental</i>, Terramar Ediciones, Argentina.</p> <p>Freud, S., (2003) <i>Tótem y Tabú</i>. Fernández Ciudad, S.L: Alianza Editorial.</p> <p>Marcuse, H., (2002) <i>Eros y Civilización</i>. Barcelona. Ariel.</p>
Comentarios Adicionales

1) Material didáctico: texto 1

Cuadro 8. Adaptación del texto las tres relaciones.

(Buber,2006: 11-38)

A menudo me rasgaría el pecho y me volaría los sesos cuando veo lo poco que podemos hacer los unos por los otros. Amor voluptuosidad, alborozo: si no los llevo en mi mismo, ¿quién podría proporcionármelos? Y yo aún con el corazón desbordando de dicha, tampoco podría hacer feliz al mortal que yace ante mí yerto y exánime.
Goethe.

En este texto el autor plantea que para el ser humano el mundo es doble, según su propia actitud doble, esto de acuerdo a la duplicidad de las palabras básicas que puede decir.

Para Buber una palabra básica es siempre una palabra dual que funda una existencia.

La palabra básica yo-eso, da la experiencia del mundo como objeto, que simplemente pasa por la superficie de las cosas, es un conocimiento de su constitución, que tiene su límite con otro eso y eso, pero que carece de relación con el yo.

Y la palabra básica yo-tú, esta promueve una relación con el yo, pues cada tú es único y como tal es absoluto, no tiene límite, se mueve en el tiempo del presente eterno donde la presencia del otro, es en mí como yo soy en el otro. No persigue ningún fin ni esta mediada por nada, sólo ahí, cuando se suprimen todos los intermediarios acontece el encuentro y surge la relación esencial con el yo.

I. las tres relaciones esenciales del yo y tu.

1) La relación del hombre con la naturaleza

En ella, la relación flota en la penumbra, y está por debajo del lenguaje. Las criaturas se mueven delante nuestro, pero no son capaces de llegar a nosotros, y el trato que le damos se queda en el umbral del lenguaje.

Diagnóstico. La relación del hombre con la naturaleza.

El cambio climático, la escasez de los recursos naturales y las enfermedades cuya reciente génesis podemos encontrar en los modos de vida y hábitos alimenticios contemporáneos, aunado, a la sobre abundancia de información y tecnología de la comunicación y consumo; son en suma las manifestaciones de crisis ecológica-tecnológica contemporánea, que nos vuelven patente la ruptura del hombre con su entorno y el bienestar ilusorio que persiguen nuestros coetáneos a costa de la destrucción del *lugar*, del cual tan sólo somos simples moradores, aunque repentinamente aquí y allá se vean aparecer colectivos ecologistas, globalifóbicos o de alguna otra índole.

2) La relación del hombre con otros hombres.

En ella la relación es manifiesta y cobra la forma del lenguaje. Podemos dar y recibir el tú, de manera recíproca.

Diagnóstico. La relación del hombre con otros hombres.

Desde la perspectiva heideggeriana la relación del hombre con otros hombres queda cancelada, puesto que el hombre que es él *mismo* tiene que desprenderse de la voluntad en general (la voluntad colectiva), quedando aislado en su propia existencia, si bien *original*. Para Buber, “el colectivismo y el individualismo posmoderno son en lo esencial, el resultado de una doble falta de hogar, el cosmológico y el social; y una doble angustia, la cósmica y la vital, como una complexión solitaria de la existencia, en un grado que, posiblemente, jamás se dio antes”.¹⁸ Es decir que el hombre de la posmodernidad no tiene y no conoce relaciones auténticas con otros hombres, éste se proyecta sobre sí mismo como narciso en el espejo, o se disuelve en la masa como un grano de arena en la arena.

¹⁸ Buber, Martin, *¿Qué es el hombre*, págs., 142

3) La relación del hombre con el ser o el misterio.

En ella, la relación está cubierta por nubes, pero a la vez se hace manifiesta; carece de lenguaje, pero da testimonio del lenguaje. Decimos la palabra básica con todo nuestro ser, sin que podamos decir tú con nuestros labios.

Diagnóstico. La relación del hombre con el ser o el misterio.

Desde la óptica de Heidegger, que coincide en este punto con la de Buber, la primera relación esencial del hombre en la posmodernidad está rota, pues el hombre de la posmodernidad en su mayoría piensa que el universo es fruto de la nada, ya no tiene un vínculo con el espíritu, un fundamento metafísico, ya no tiene un ideal que le dé un sentido a su vida y, a sus acciones, todo es igual, todo es estéril, todo es permitido, todo vale lo mismo, con una marcada tendencia hacia la satisfacción de los deseos del individuo en masa.

II. La muerte del hombre o el eclipse de Dios.

El hombre contemporáneo ajeno a los misterios del universo, proyectado hacia afuera de sí mismo, revertido en impulso de consumo y oscuridad, ya no pregunta qué es el ser, ya no pregunta por nada, tan sólo consume y entabla relaciones artificiales de convivencia, bajo un régimen político que tiende cada vez más a satisfacer los deseos del sujeto, en medio de una crisis ecológica.

En palabras de Heidegger el hombre contemporáneo atraviesa por el oscurecimiento mundial. “Los acontecimientos esenciales del mismo son: la huida de los Dioses, la destrucción de la tierra, masificación del hombre y el predominio de lo que ajusta al término medio¹⁹.”

III. Posibilidad y necesidad de la ética

En cada una de las esferas, gracias a todo lo que se nos hace presente, vemos desde el borde del eterno tú, y en cada esfera percibimos el lamento de este; con cada tu nos dirigimos al tú eterno, en cada esfera según la

¹⁹ Cfr. Heidegger, Martin, *¿Que es metafísica?* edit., NOVA, buenos aires, pag,82

forma que le es propia.

La relación es reciprocidad. Mi tú me afecta tanto como yo lo afecto a él. Nuestros estudiantes nos forman, nuestras obras nos edifican. El “malvado” se vuelve revelador cuando lo toca la palabra básica. ¡Cómo nos enseñan los niños y los animales! Vivimos en la reciprocidad total que fluye.²⁰

En el amor se “tienen” sentimientos, mientras el amor sucede. Los sentimientos viven en el ser humano, pero el ser humano vive en su amor. Esto no es una metáfora sino la realidad: el amor no se adhiere al yo, de modo que el tú pudiera ser un “contenido”, un objeto. El amor está *entre* el tú y el yo. Quien no sabe esto, quien no lo sabe con su ser, no conoce el amor por más que le atribuya los sentimientos que vivencia, que disfruta y que expresa. El amor es un efecto universal.

Fuente elaboración propia a partir del texto de Buber, M. (2006:11)

²⁰Buber, M. *Yo y Tú*, Editorial Lilmod, Argentina (2006).

2) Material didáctico: texto 2

Cuadro 9. Letra traducida de la canción Rhinestone Eyes.

Rhinestone Eyes

Soy una gárgola amenazante sobre una torre
eso que hiciste con el poder del plástico
tus ojos de piedra falsa son como fábricas lejanas

Cuando los sueños paralíticos que todos parecemos conservar
nos manejan como motores hasta llorar
con pixeles del futuro en fábricas muy lejanas

Así que llame a la parte continental desde playa
ahora tu corazón esta lavado con blanqueador
las olas se están levantando para esta época del año
y ya nadie sabe qué hacer con el calor
Bajo las torres de sol nos conoceremos...
mientras la lluvia salvaje cae como bisutería del cielo

Tengo una sensación de que mi corazón se congela
todas las soledades y escalofríos,
feliz y adoptado en mi alma
recé por lo inamovible.
Sí me aferre a la roca de Adán
Las temporadas de mares son signos de cambios suaves
no puedo ver ahora, ella dijo taxi
ahora mi luz es todo lo que puedo llevar
la tormenta trae lealtades extrañas

Soy una gárgola amenazante sobre una torre
eso que hiciste con el poder de plástico
tus ojos de piedra falsa son como fábricas de lejos

(Aquí vamos otra vez)
(Eso es eléctrico)
(Eso es eléctrico)

Helicópteros sobrevuelan la playa
a la misma hora todos los días misma rutina
un claro objetivo, en el verano cuando el cielo está azul
es parte del ruido, cuando llega el invierno
eso resuena en mis pulmones
la naturalidad esta corrompida en las fábricas lejanas

(Aquí vamos otra vez)
(Eso es eléctrico)

Tus amores como bisutería cayendo del cielo
(Eso es eléctrico)
Con pixeles del futuro en fábricas muy lejanas
(Eso es eléctrico)
Tus amores como piedras falsas cayendo del cielo
(Eso es eléctrico)
Con pixeles del futuro en fábricas muy lejanas
(Aquí vamos otra vez)

Gorillaz (2011)



Fuente de la traducción: http://www.songstraducidas.com/letratrducida-Rhinestone_Eyes_18209.htm

c) Condiciones de la implementación de la estrategia didáctica: “Las tres relaciones o la muerte del hombre”.

La experiencia adquirida en las primeras fases de su aplicación fue de gran ayuda, para este nuevo momento, porque permitió amortiguar y conectar de una mejor manera y con mayor claridad lo académico-vivencial y lo ético-existencial, al posibilitar un contacto suave y consistente a la vez; entre el profesor, el estudiante y la DdEx.

La dilucidación de su propósito e intención, fue la brújula que guió de manera consciente y sobria toda la implementación de la práctica y ayudó al profesor a ejecutar un ejercicio docente más reflexivo y crítico, obligándolo, a

poner más atención a lo que sucedía durante la aplicación de la estrategia seleccionada, para discutirlo, perfeccionarlo o eliminarlo, según fuera el caso.

En relación con el diseño y la planeación se considera que obedece a una estructura lógica y congruente, con el planteamiento de la DdEx, puesto que posee consistencia interna entre sus elementos integrales, a saber: la experiencia de la existencia del estudiante en el mundo de la vida, el texto simbólico y filosófico, y el acto interpretativo analógico (ver el capítulo II de este documento).

Las condiciones para la implementación de esta estrategia didáctica como modo de ejercer la práctica de la DdEx, en el grupo piloto, 632, se llevaron a cabo en condiciones de amabilidad, cordialidad e interés; a pesar de los imprevistos materiales y de recursos didácticos. En las sesiones predominó en todo momento el respeto a la libertad del otro, con disposición a la apertura y a la interacción dialógica entre profesor y estudiantes. El docente responsable trató de dar preeminencia a la convivencia intersubjetiva, sin caer en un ejercicio dominante de la autoridad, ni en la pérdida de la misma respecto al control del grupo.

Por lo regular se contó con la escucha y disposición al diálogo por parte del estudiante, lo que facilitó, en mucho, una buena relación académica y personal; se mantuvo una dinámica flexible, acorde con el interés y necesidades del grupo, sin forzar o coaccionar la presencia o la ejecución de las actividades a realizar por parte de los estudiantes, propiciando, de este modo, una mejor afluencia de la clase. Lo anterior permitió una comprensión más óptima de los aprendizajes, un

mejor reconocimiento de la persona del estudiante en la problemática, y un manejo más ágil de las fuentes de consulta.

Para esta intervención, también se tomaron en cuenta, las particularidades y necesidades del grupo, bajo las condiciones dadas, atendiendo principalmente a las inquietudes de los estudiantes, según se iban planteando. Al momento de la intervención didáctica, se ampliaba algún punto, referido al tema central, en el momento en que estudiante articulaba el núcleo de la problemática con su ser-persona, lo que nos remite a la profundidad del conocimiento.

En lo relativo a las exigencias planteadas por el grupo, es posible considerar que la de mayor relevancia, fue la que, en atención a las necesidades de los estudiantes, llevó al docente a ampliar la explicación del *sí mismo*, como figura del hombre libre; pues al tocar el punto de la necesidad de actuar éticamente, a los estudiantes se les dificultó comprender como se determina a actuar un hombre libre, desde dos principios éticos fundamentales a saber: nunca tratar al otro como un objeto y siempre respetar el atributo de libre auto-determinación, lo que en algún momento, desvió la atención hacía la diferenciación entre el hombre reproductor de conductas y el hombre autónomo, y la transición de uno a otro, a fin de cuentas, este incidente fue afortunado, porque enriqueció el espectro del aprendizaje, a través del diálogo sustantivo.

Por último, se reportaron fallas de carácter técnico y administrativo al facilitar la sala audio-visual, con el equipo multimedia adecuado y en buen estado, lo que hizo perder un tiempo valioso para la aplicación de esta estrategia.

4 Análisis cualitativo: pertinencia, implementación y alcance transformador de la estrategia didáctica: “Las tres relaciones o la muerte de hombre”

a) Pertinencia

En cuanto a la pertinencia de la DdEx, en el nivel Medio Superior, particularmente en el CCH, por la experiencia vivida, es posible señalar, que ésta es factible, accesible y que tiene la correspondencia oportuna y pertinente, no sólo con los aprendizajes y el propósito del programa de estudio de Filosofía II, sino, con el momento de transición y esclarecimiento de la persona del estudiante, que por ser adolescente, se encuentra en un período vulnerable de su vida.

b) Implementación

En relación con las exigencias de la práctica de la DdEx al docente es posible referir que, ésta se llevó a cabo con responsabilidad, cuidando que tanto los conocimientos disciplinares; como los textos, simbólico y filosófico, fuesen precisos; y que los materiales didácticos, fueran adecuados y oportunos, para que al momento, de hacer contacto con el estudiante éste se interesara por aquello que tan de cerca lo toca. Este momento implica la vulnerabilidad en la persona del estudiante, puesto que éste, carece de la experiencia en el manejo de las emociones que provocan las situaciones de vida expuestas, a través de la DdEx, lo que es razón suficiente para trabajar más sobre el momento del contacto o exposición, pues, si llevamos esta práctica a un plano artesanal, en el proceso de la formación de personas, la existencia humana que se pone en nuestras manos para ser formada, requiere, de un sutil, astuto, delicado y fino tacto que es difícil adquirir.

No obstante, la suma de la experiencia más la elucidación de los propósitos tanto de la propuesta de contenidos temáticos, para el desarrollo del programa institucional, desde la metodología de la enseñanza: Didáctica de la existencia”, así como, de la estrategia seleccionada, culminó en una aplicación en el aula mucho más transparente y profunda, con un nivel de planeación más sólido y elevado que el puramente informal, que le dió origen.

c) Alcance transformador

De manera intencionada y dirigida, a través de los desarrollos didácticos implementados durante ocho horas de clase, se trató de abrir la posibilidad de fomentar la toma de decisiones práctico-morales, libres y responsables, a partir del auto-reconocimiento de la necesidad de entablar relaciones intersubjetivas incluyentes con la otredad –en otras palabras conducir al estudiante al establecimiento de interacciones representativas- en los modos de espíritu, alteridad y naturaleza, para el bien de la comunidad, en un contexto histórico-cultural, en el que el hombre contemporáneo ha devenido en sujeto masa producto de las sociedades industrializadas contemporáneas.

El docente responsable de diseñar, fundamentar y ejecutar la práctica de la DdEx, considera, de acuerdo a su experiencia profesional, conocimientos disciplinares y metodológicos; que si bien la didáctica de la existencia no puede confirmar positivamente su hipótesis, a saber:

- constatar si la auto-comprensión y el auto-conocimiento de la persona del estudiante derivados de una interpretación analógica de textos simbólicos y filosóficos pueden reorientar las acciones humanas,
- y si la formación en antropología filosófica y ética mediada por la hermenéutica analógica favorece el conocimiento de sí;
- por lo tanto, explorar si el entrecruce analógico, entre el estudiante y el texto simbólico y filosófico, puede reorientar los actos morales de los estudiantes de nivel medio superior a través del acto interpretativo analógico.

La experiencia y la sistematización del desarrollo didáctico, si posibilita al docente, su afirmación y sostenimiento.

Lo anterior se fundamenta en el hecho de que la DdEx, es congruente con el modo de ser de la filosofía, puesto que se desprende de ella para su didáctica, esto es, en el sentido de que la filosofía de la moral y la hermenéutica analógica, son modalidades de la misma, una como disciplina y la otra como disciplina y metodología, que muy bien pueden entrar en sincronía para la formación humana, y que en este estudio, se conectan y unifican a través de la metodología existencial presentada.

Además de que la DdEx integra la existencia de la persona del estudiante en el mundo de la vida y el sentido original de la filosofía como inquietud de sí, para su ejecución, propósito e intención.

5 Evaluación del estudiante a la DdEx

La participación para la evaluación de la DdEx por parte del estudiante, se llevó a cabo sin ninguna calificación de por medio o alguna otra coacción de cualquier índole por parte del profesor, es decir: fue libre y espontánea.

Se consideró que para los fines de este estudio, era conveniente que el estudiante no se involucrara en las sesiones con el fin de obtener algún beneficio que no fuera otro, que el que la reflexión filosófica aporta. Esto con la intención de no obligar al estudiante a decir lo que no piensa o con lo que simplemente no está de acuerdo; ello con la finalidad de no alterar su percepción original y sincera después de su exposición a la DdEx.

La evaluación que enseguida se presenta, está integrada por cuatro rubros que giran en torno al desempeño del profesor, pues, es este el responsable de desencadenar con su *praxis* la serie de movimientos entre los elementos que conforman la DdEx.

Cuadro 10. Formato de evaluación para el profesor.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL AZCAPOTZALCO
FILOSOFÍA II
SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA PROFESORES**

Plantel de adscripción _____
Nombre _____
Grupo _____
Profesor _____

Rubros a evaluar de la práctica docente por parte del alumno

- * Cumplimiento y conocimiento del programa**
- * Reelaboración de conocimientos**
- * Manejo de bibliografía**
- * Opiniones generales**

Fuente: Adaptación propia de formato original UNAM-FES Acatlán

Cuadro 11. Evaluación del profesor por parte del alumno.

Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco

Nombre: García Romero Yocelin

Grupo: 632

Profesor: Roberto Florín García

Rubros a evaluar de la actividad docente, por parte del alumno

- 1. Cumplimiento y conocimiento del programa
De manera personal, no tuve conocimiento de los contenidos del programa de la materia; pero pese a ello, considero que lo visto en la clase, tanto con la profesora, como con el profesor, abarcaron una gran cantidad de temas, que a mi parecer cumplieron con objetivos que van más allá de lo académico, si no que te permiten desarrollarte de manera personal, contribuyendo a la madurez y al desarrollo de un amplio criterio y capacidad de crítica del alumno.
- 2. Transmisión de los conocimientos
Como experiencia propia, tuve la oportunidad de comentar con amigos y con familiares lo visto en clase, y no solo expresar las ideas más importantes del tema que se trató, sino que también pude explicar con ejemplos de la vida cotidiana los aprendizajes que tuve, cambiar un poco la perspectiva sobre ciertos temas explicados con la filosofía en algunas personas, esto de manera crítica y presentando argumentos.
- 3. Manejo de bibliografía
A lo largo del curso de filosofía, se trabajó con diferentes obras de distintos autores, y esto conllevó a la profundización de la investigación sobre ciertos temas que en su momento me parecieron complicados; aunque de manera general, nunca consulte otras fuentes de no ser necesario, me quedaba con lo visto en la clase y lo analizado de las lecturas.
- 4. Opiniones generales
Me pareció que el curso fue bueno y especialmente completo, ya que integro todo lo visto en el curso con la profesora y también con el profesor, que gracias a este último quedaron claros ciertos temas que en la clase cotidiana no se pudo ver de manera más profunda; de manera particular, puedo decir, que la metodología de enseñanza del profesor fue muy buena y de gran interacción con el alumno.

Cuadro 12. Evaluación para el profesor por parte del alumno.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL AZCAPOTZALCO

PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN

ALUMNA: ESPINOSA MILLAN AURA NALLELY

GRUPO: 632

PROF. ROBERTO FLORÍN GARCÍA

RUBROS A EVALUAR DE LA PRÁCTICA DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNADO

- **CUMPLIMIENTO Y CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA**

El profesor Roberto Florín García cumplió satisfactoriamente con el programa de “ética” que se imparte en el 6 semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, contando él con conocimientos buenos para la explicación de esta.

- **REELABORACIÓN DE CONOCIMIENTOS**

En la transmisión de conocimientos fue entre media y buena, ya que hubo veces que revolvía un poco la explicación o mencionaba conceptos que no teníamos muy claros que eran, también que mencionaba autores que personalmente no los conocía y no sabía absolutamente nada de sus obras. Aun así las explicaciones fueron agradables ya que la palabra fue muy fluida y con paciencia hacia los alumnos en algunos conceptos.

- **MANEJO DE BIBLIOGRAFÍA**

El manejo de la bibliografía fue buena, se noto que adquirió buenos conocimientos y que estos los manejaba muy bien, también que relacionó varios términos de autores con los temas de ética, por otra parte, solamente manejamos una bibliografía, para el corto tiempo fue buena ya que no era muy larga y el autor encajaba perfecto a los temas que veíamos.

- **OPINIONES GENERALES**

El profesor Roberto Florín García es buen maestro con mucha dedicación, su confianza y dialogo para impartir clases es buena, aunque debe pulir algunos detalles para que esta sea excelente y pueda transmitir los conocimientos más profesionalmente. Aun así se noto que le gusta su materia que impartió en este segmento de clases, y eso es muy bueno porque los alumnos tendrán más interés por la materia y atesoraran los conocimientos adquiridos.

Cuadro 13. Evaluación para el profesor por parte del alumno.

Plantel de adscripción: Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y humanidades plantel "Azcapotzalco"

Profesor: Roberto Florín García

Grupo: 632

Nombre: Gómez Jiménez Cecilia

Rubros a evaluar de la práctica docente por parte del alumno.

- **Cumplimiento y conocimiento del programa**

Considero que si conocía el programa porque en cada clase se repasaban los temas abordados en todo el semestre, desde el tema de religión hasta una parte de estética.

- **Reelaboración de conocimientos.**

En lo particular, yo entendí varios temas que no me habían quedado tan claros, escuchando los ejemplos que se daban en clase, entre ellos estética, ética y moral. Con lo aprendido ahora pretendo mejorar un poco mi persona.

- **Opiniones Generales**

Las preguntas que dictaba para que reflexionáramos, algunas no las comprendía del todo, pero al momento de platicarlas en clase comprendía. Pero en lo general me gusto su clase porque según el tema que se abordaba ponía ejemplos cotidianos para facilitar la comprensión.

Cuadro 14. Evaluación para el profesor por parte del alumno.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL AZCAPOTZALCO
PROFESOR: ROBERTO FLORÍN GARCIA
ALUMNA: ROSA AYLIN DOMINGUEZ RODRIGUEZ
GRUPO: 632

RUBROS A EVALUAR DE LA PRÁCTICA DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNO

1. CUMPLIMIENTO Y CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA

Antes que nada el profesor nos dio una introducción de todos los temas del programa, la introducción fue breve debido a que el grupo en general ya tenía esos conocimientos previos pero con la información que nos dio se pudo percibir que seguía el programa, así mismo con el tema en el cual nos centramos siguió todas las recomendaciones y estrategias del programa.

2. REELABORACIÓN DE CONOCIMIENTOS

El profesor demostró durante las clases que tiene muchos conocimientos y debido a esto fue fácil que nos los transmitiera, lo personal yo pude adquirir algunos de ellos y me pareció buena la forma en la cual nos daba aquellos conocimientos. Durante sus clases llegue a comprender mejor los temas que ya antes había visto me sirvió de mucho pues acabe con las pocas dudas que tenía.

3. MANEJO DE BIBLIOGRAFIA

Durante las clases el profesor usaba distintos libros y autores para explicar los temas que estaba abordando al mismo tiempo concordaba con libros que el grupo ya había revisado, con autores de los cuales ya antes se había comentado.

4. OPINIONES GENERALES

Las clases que pude tomar con el profesor ayudaron a que yo lograra comprender mejor los temas y entre otras cosas a conocer más sobre la materia. Me gusto el trabajo del profesor y por lo que observe el grupo estaba cómodo con las clases y ponían atención y participaban.

6 Últimas consideraciones

La posibilidad de generar, por medio de un proceso didáctico, un cambio de actitud en el estudiante de nivel medio superior, que apuntara al ejercicio responsable de su libertad en la toma de decisiones práctico-morales, para una mejor vida en comunidad, fue la aspiración que en todo momento se mantuvo como sustrato, como centro de gravedad de esta metodología-didáctica que aquí denominamos como Didáctica de la Existencia (DdEx). Una vez que hemos dado cuenta de su viabilidad y efectividad, después de un arduo trabajo de diseño, fundamentación e implementación, es lícito decir que en la práctica, en su concreción en el aula la DdEx, dejó de ser una idea, una posibilidad, para convertirse en una realidad efectiva, pues al entrar en contacto con el estudiante de nivel medio superior, éste se inquietó lo suficiente por sí mismo como para auto-comprenderse y redescubrirse como un sujeto libre y por ende autónomo, capaz de asumir la responsabilidad de sus actos prácticos morales, no sin asombro de sí mismo.

Con base en lo anterior se considera que la DdEx es en efecto una metodología-didáctica alternativa sustentable, con fundamentos filosóficos sólidos, para propiciar la auto-comprensión a partir de la enseñanza de la ética, en el estudiante que cursa este nivel educativo, que recupera la experiencia de la existencia en el mundo de la vida y el sentido original de la filosofía. De este modo la propuesta aquí desarrollada alcanza su intención y propósito, y no deja al estudiante al margen de una relación verdadera con la filosofía; es decir con un

conocimiento que se le presenta plano, cerrado, impuesto, caricaturesco o difuso, que nada tiene que ver con dicha disciplina.

Por el contrario es un esfuerzo constante, que cumple con su propósito, a saber: despertar una inquietud genuina en la persona del estudiante por sí mismo, por su propio ser en el mundo, por su propia existencia, para este buscar dentro de sí las preguntas y las respuestas que le permitan comprenderse y auto-comprenderse y así poder encontrar su propio camino, su libertad y su autonomía. De esta forma se le dota del conocimiento filosófico-antropológico y el criterio ético necesario y suficiente, para que pueda configurar y reestructurar su existencia de acuerdo a sus propias expectativas de vida, teniendo el conocimiento de sí mismo, como un principio fundamental y ordenador de sus actos práctico- morales.

En lo relativo a la respuesta por parte del estudiante, para la DdEx, resultó novedosa e interesante para él, debido a que la metodología presentó el conocimiento de manera clara y comprensible, pero no se deja de lado la consideración de que una didáctica por muy interesante y novedosa que sea, por muy bien diseñada, fundamentada y aplicada que esté, no puede acabar con toda una vida de hábitos académicos en el estudiante mecánicos e irreflexivos, que conducen a prácticas de sobrevivencia y de simulación en el aula, mismas que no excluyen la práctica de algunos docentes.

Probablemente la DdEx, sea también un esfuerzo crítico a ese tipo de prácticas, hábitos y actitudes comunes; entre docentes no comprometidos y

estudiantes dispersos, pero lo que pretende es ser: un aliento inspirado en la posibilidad material de un mundo con luz.

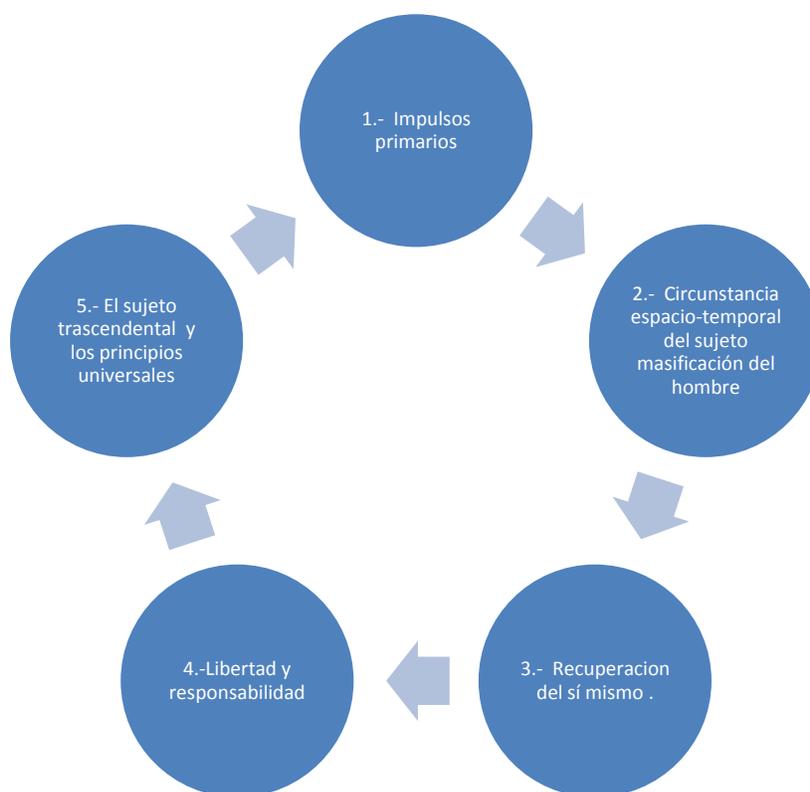
La auto-reflexión que esta práctica deja en el maestrante tras haber madurado su idea, es la comprensión de que la libertad no es solamente un concepto filosófico, es una elección y nadie puede obligar a otra persona a elegir en su lugar. Pero hace falta que la persona del estudiante cobre conciencia de su autonomía y libertad, finalidad que se pretende alcanzar con la didáctica presentada.

Por último, a lo largo del desarrollo y la exposición de esta investigación persistió la inquietud en el maestrante respecto a la posibilidad efectiva de una verdadera formación humana del hombre y la mujer unidimensionales contemporáneos, en un contexto histórico-material que tiende cada vez más a la enajenación y a la masificación del sujeto –ya que se considera que no puede haber auténtica formación humana sin libertad--. Inquietud que bien puede ser recuperada como base para un ulterior estudio en el que se explore la posibilidad de educar para la libertad y la autonomía humanas en una realidad histórica, que aleja al sujeto cada vez más de ellas.

Anexo I, estrategias didácticas diseñadas bajo el enfoque de la DdEx

A continuación se presentan cuatro estrategias aplicadas en el aula, que forman parte del cuerpo dinámico realizado a lo largo de un semestre, y que constituyen el proceso formativo completo del estudiante que podría representarse de la siguiente manera:

Figura 2. Ciclo formativo de la DdEx.



Fuente: elaboración propia

Cada uno de los núcleos representa en sí mismo, una de las etapas que conforman el ciclo completo de esta metodología; cuya secuencia conduce al

estudiante a reconfigurar el sentido de su persona, a partir de la auto-reflexión, transitando hacia la recuperación de su condición humana, su historicidad, su ser en el mundo y el ejercicio responsable de su libertad. Estos tránsitos están mediados por las estrategias diseñadas, para este fin, y que a continuación se presentan. Es preciso señalar que del cuerpo completo de estrategias, la segunda se recuperó para conformar el tercer capítulo de este documento, de este modo se presentan las estrategias: uno, tres, cuatro y cinco como los elementos que dieron soporte al ciclo completo.

1 Ética y violencia pulsional

I. Datos Generales

Profesor	Roberto Florín García
Asignatura	Filosofía II
Semestre Escolar	Sexto Semestre
Plantel	Azcapotzalco
Fecha de Elaboración	

II Programa

Unidad temática	Dimensión ético-moral
Propósito de la unidad	Propiciar que el estudiante reflexione filosóficamente acerca de su situación espacio - temporal como ser para si en el mundo, su eticidad y la necesidad de orientar sus actos morales, hacia la autonomía y el bien en comunidad.
Aprendizajes	El estudiante reflexiona y analiza sobre la posibilidad y necesidad de entablar relaciones éticas con los otros, desde su condición humana.
Temas	Ética y violencia pulsional.

III. Estrategia. Ética y violencia pulsional

Para que el estudiante reflexione y analice acerca de su propia condición como humano desde las pulsiones, propias de la especie, a partir de la violencia que subyace en la condición humana, vivida a través de los instintos primarios (Eros y Tanatos); se propone como estrategia analógica y de auto-análisis, el cuestionamiento a la importancia y trascendencia que la ética y el atributo de auto determinación, tienen para el género humano; a través del filme “El anticristo” de Lars Von Trier y del capítulo II “El origen del individuo reprimido (ontogénesis), del texto “*Eros y civilización*” de Herbert Marcuse. (2002: 34)

IV. Secuencia

Apertura		
Tiempo Didáctico	2hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Se Asegura que las condiciones para la proyección de la película se cumplan. Inicio de la proyección. Centra al estudiante por medio de la atención dirigida en las escenas, trascendentes, elegidas por él previamente; en las que se exalten los instintos primarios.</p>	<p>Mantiene una actitud de interés y disposición a lo largo de la proyección. Detección y análisis de las partes escénicas que representen los contrastes Eros y Tanatos, mediadas por el asombro y el desconcierto.</p>	<p>De acuerdo a la infraestructura con la que la institución cuente, ya sea aula de clases o sala de video proyecciones.</p>

Desarrollo		
Tiempo Didáctico	2hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>En sesión plenaria, una vez terminada la proyección se comenta y se recogen las impresiones sobre las partes escénicas señaladas para su posterior análisis y problematización.</p> <p>Orienta y dirige la problemática y discusión hacia el punto nodal de esta estrategia que es: la relación entre Ética y violencia pulsional.</p> <p>Para poder hacer la interpretación analógica intertextual recupera los principios de placer, de realidad y de acción de Herbert Marcuse.</p> <p>Plantea la siguientes 4 cuestiones para discusión y posible resolución :</p> <p>¿Cómo consideras que se relacionan las pulsiones humanas con la Ética?</p> <p>Plantea una hipótesis en la que se explica en qué momento de esta relación aparece la ley moral. ¿Por qué es necesaria la ética para la vida en común?</p> <p>¿Qué es la libertad?</p> <p>Resuelve y aclara dudas.</p>	<p>De manera individual participa activamente recuperando y relacionando los conocimientos teóricos y vivenciales para su análisis y problematización.</p> <p>Trabaja con sus compañeros en la resolución de la problemática que se le ha planteado: la posibilidad y necesidad de la Ética para la vida en comunidad. Al hacerlo analiza y se auto analiza como sujeto pulsional y moral a la vez, y descubre mas de una contradicción interna. En el proceso áulico centra su atención en la contradicción entre moral heterónoma y la moral autónoma.</p>	<p>Se forman equipos de 4 personas para fomentar la discusión, el análisis y el intercambio de experiencias e ideas, además de la convivencia y la intersubjetividad.</p> <p>Al final del trabajo grupal, los estudiantes, deberán entregar por escrito las respuestas y puntos centrales de la discusión.</p> <p>Recuperación de planteamientos, respuestas y consideraciones finales en sesión plenaria –reflexiva.</p>

Cierre		
Tiempo Didáctico	1:30hrs	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
Comenta, profundiza y problematiza el problema de las pulsiones, la ética y la libertad; vinculándolo a la cotidianeidad espacio temporal del estudiante.	Plantea dudas e inquietudes para comentar y discutir con el grupo. Entrega el documento elaborado con su equipo y queda de tarea indagar acerca de la libertad humana.	Aún en equipos. Escuchan activamente las participaciones de los miembros del grupo, las conclusiones del docente, participan y discuten planteando sus perspectivas grupales e individuales, como resultado de toda la actividad.

Materiales y recursos didácticos.	Marcadores, pizarrón blanco, borrador, video proyector y equipo de sonido. Filme El Anticristo dirigido por Lars Von Trier, presentación en DVD.
Evaluación	Exposición de conclusiones por equipo y entrega individual de una reflexión por escrito de una te las cuatro temáticas tratadas en clase, mínimo 2 cuartillas.

V Referencias de Apoyo

Estudiante
Marcuse Herbert., (2002) <i>Eros y Civilización</i> , Barcelona: Editorial Ariel.

Profesor
Bataille Georges., (2008): <i>El erotismo</i> , México: Tusquets. Marcuse Herbert., (2010): <i>El hombre unidimensional</i> , Barcelona: Editorial Planeta. Marcuse Herbert., (2002) <i>Eros y Civilización</i> , Barcelona: Editorial Ariel. Sigmund. F., (2003) <i>Tótem y tabú</i> , Fernández Ciudad, S. L: Alianza Editorial.

Comentarios Adicionales

2 Nietzsche y la voluntad de poder

I. Datos Generales

Profesor	Roberto Florín García
Asignatura	Filosofía II
Semestre Escolar	Sexto Semestre
Plantel	Azcapotzalco
Fecha de Elaboración	

II Programa

Unidad temática	Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea.
Propósito de la unidad	Reconocerá el ámbito de la ética mediante el estudio, análisis y la reflexión crítica de diversas posturas ético-morales como apoyo y orientación en la toma de decisiones individual y colectiva.
Aprendizajes	Configuración de la voluntad de poder, sus implicaciones y consecuencias como modelo de acción en la vida cotidiana.
Temas	El <i>sí mismo</i> ante el hombre masa

III. Estrategia. Nietzsche y la voluntad de poder

Para que el estudiante reflexione, se confronte y reelabore su noción de sí mismo, respecto a la necesidad y posibilidad de recuperar al *sí mismo* como alternativa ante la masificación del hombre como producto cultural de las sociedades contemporáneas; a partir de la crítica que Nietzsche hace del “hombre masa” de suyo enajenado, desarticulado y frío, en los pasajes de así habló Zaratustra (Nietzsche; 2008): Prologó de Zaratustra, El árbol en la montaña y En el monte de los olivos.

Reflexiona sobre su condición humana a luz de la muerte de dios, como sujeto del siglo XXI y su propio anhelo de vida.

IV. Secuencia

Apertura		
Tiempo Didáctico	Total: 1:30hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Revisión de trabajo previo, , que consistió en investigar la biografía de este pensador y rescatar tres aspectos de la misma que el estudiante considere relevantes; presentar nociones que propicien la discusión sobre el vitalismo; haber leído e interpretado en una redacción, de su propia autoría en formato breve, los siguientes tres apartados de así habló Zaratustra: <i>Prólogo, Del árbol en la montaña y En el monte de los olivos.</i></p>	<p>Realiza las actividades extra clase como introducción a la teoría ético moral de este pensador.</p> <p>Participa activamente y comenta su propia tarea y la de sus compañeros para ampliar sus nociones, para que sirvan como preámbulo al estudio del pensamiento de este autor.</p>	<p>Individual y después plenaria reflexiva</p>

Desarrollo		
Tiempo Didáctico	Total: 3hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Para realizar la interpretación analógica Inicia con la lectura de los pasajes acordados, la orienta, y dirige la problemática y discusión hacia el punto nodal de esta estrategia que es: la crítica del hombre contemporáneo y la propuesta ética del autor. Aclara los fragmentos que sean oscuros para el estudiante, a la vez que profundiza en los más representativos.</p>	<p>Participa activamente con sus dudas e inquietudes recupera y relaciona los conocimientos teóricos y vivenciales para su análisis y discusión.</p> <p>El yo y su confrontación filosófica.</p> <p>Se aclarara a sí mismo en una redacción de una cuartilla mínimo las siguientes imágenes Nietzscheanas: El último hombre, El sentido de la tierra, La alta montaña y El súper hombre. (tarea)</p>	<p>Plenaria reflexiva recuperando de manera analógica:</p> <p>Las imágenes que provoca la lectura de este autor.</p> <p>La reflexión que produjo la confrontación filosófica del yo.</p>

Cierre		
Tiempo Didáctico	Total: 1:30hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>(Sesión dos)</p> <p>Pasa asistencia con la actividad extra clase.</p> <p>Recupera las imágenes más relevantes de los pasajes antes señalados como ayuda para la resolución del cuestionamiento acerca de ¿cuál es la necesidad que el autor plantea de recuperar al sí mismo como alternativa, ante la masificación del hombre como producto cultural de las sociedades contemporáneas?</p> <p>Discute de manera conjunta las dudas.</p> <p>Asigna como trabajo previo a la siguiente sesión: Investigar la biografía de Jean Paul Sartre y señalar tres aspectos de la vida de este pensador que le parezcan relevantes.</p> <p>Lee el texto de Sartre “El existencialismo es un humanismo” (1972) y “El extranjero” de Albert Camus (2009).</p>	<p>Trabaja con sus compañeros en la discusión de la problemática que se le ha asignado a la luz de la siguiente pregunta: ¿cuál es la necesidad que el autor plantea de recuperar al <i>sí mismo</i> como alternativa ante la masificación del hombre como producto cultural de las sociedades contemporáneas? Al hacerlo caracteriza a la voluntad de poder, sus implicaciones y consecuencias como modelo de acción para su existencia.</p> <p>Exponen sus conclusiones al grupo; plantean dudas e inquietudes para comentar y discutir con el grupo.</p>	<p>Se forman equipos de 4 personas para fomentar la discusión, el análisis y el intercambio de experiencias e ideas, además de la convivencia y la intersubjetividad.</p> <p>Atendiendo las indicaciones básicas.</p> <p>Escucha activa</p> <p>Respetar turno</p> <p>Moderar la discusión</p> <p>Toma de notas.</p>

Materiales y recursos didácticos.	Marcadores, pizarrón blanco, borrador, material de lectura: texto de Nietzsche.
Evaluación	Controles de lectura, ensayo libre que gire en torno a alguna de las problemáticas planteadas en clase vinculadas a la experiencia vital del estudiante.

V Referencias de Apoyo

Estudiante
Nietzsche, Friedrich., (2002) <i>Así habló Zaratustra</i> , Madrid: Alianza Editorial.

Profesor
<p>Buber Martin., (1949) <i>¿Qué es el hombre?</i>, México: FCE.</p> <p>Nietzsche, Friedrich., (2002) <i>Así habló Zaratustra</i>, Madrid: Alianza Editorial.</p> <p>Nietzsche, Friedrich., (1982) <i>La genealogía de la moral</i>, Madrid: Alianza Editorial.,</p> <p>Walter, Benjamin., (2007) <i>Conceptos de filosofía de la historia</i>, Argentina: Terramar.</p>

comentarios Adicionales

3 Sartre y el juicio de Mersault

I. Datos Generales

Profesor	Roberto Florín García
Asignatura	Filosofía II
Semestre escolar	Sexto semestre
Plantel	Azcapotzalco
Fecha de elaboración	21 de Octubre de 2012

II Programa

Unidad temática	Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea.
Propósito de la unidad	Reconocerá el ámbito de la ética mediante el estudio, análisis y la reflexión crítica de diversas posturas ético-morales como apoyo y orientación en la toma de decisiones individual y colectiva.
Aprendizajes	Por medio de la interpretación analógica de los conceptos sartreanos: libertad, universalidad, responsabilidad y juicio moral, el estudiante será capaz de autoanalizar sus acciones práctico morales desde esta perspectiva filosófica, para una mejor toma de decisiones tanto en lo individual como en lo colectivo.
Temas	Sartre: la libertad, la universalidad, responsabilidad y el juicio moral.

III. Estrategia. Sartre y el juicio de Mersault

Propósito que el estudiante redefina su actuar de manera universal y libre, en sentido sartreano, a la luz de los conceptos: libertad, universalidad, responsabilidad y juicio moral; mismos que aparecen en el texto *el existencialismo es un humanismo* (Sartre; 1969), como aparato crítico; a través de la elaboración de un juicio formal práctico en cuanto a la situación de indiferencia, abandono y orfandad en la que vive el personaje central de la novela *el extranjero* (Camus; 1963); el estudiante contará con la condición necesaria para emitir un juicio analógico de valor sobre su ser práctico moral, retomando su circunstancia histórica vinculada a la problemática práctico existencial, incorporando el análisis del ejercicio responsable o irresponsable de su libertad como sujeto.

Práctica que tiene como finalidad conducir al estudiante a la reflexión de su propia conducción moral y la necesidad ética del *para sí*, de actuar de manera universal, libre y responsable.

IV. Secuencia

Apertura		
Tiempo Didáctico	Total: 1:30hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Verifica la tarea que consiste en: revisar el control de lectura del texto el existencialismo es humanismo (Sartre; 1969), y plantea interrogantes para delimitar y aclarar los conceptos clave a desarrollar.</p> <p>Además del control de lectura del extranjero.</p> <p>Delimita los conceptos centrales.</p>	<p>Responder a los siguientes cuestionamientos con ayuda de sus compañeros: ¿Que caracteriza a los actos de buena fe? ¿Qué caracteriza a los actos de mala fe? ¿Qué es la libertad? ¿Qué es la universalidad? ¿Qué es la responsabilidad? ¿Qué es el juicio moral?</p>	<p>Se forman equipos de 4 personas para fomentar la discusión, el análisis y el intercambio de experiencias e ideas, además de la convivencia y la intersubjetividad.</p> <p>Expone en plenaria reflexiva las conclusiones a las que llegó su equipo.</p>

Desarrollo		
Tiempo Didáctico	Total: 4 hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Con base en los conceptos trabajados en la sesión anterior, se delimitan los principios éticos que de ellos se pueden derivar; a saber: -siempre tratar al otro como fin en sí mismo y respetar invariablemente su atributo de libre autodeterminación- y las consecuencias de llevarlos a cabo o no, con el fin de que ésta herramienta de crítica ayude al alumno a juzgar de manera formal el crimen de Mersault.</p> <p>Dirige y orienta el dialogo a través de vivencias guía; de acción, emoción y consecuencia.</p>	<p>Contextualiza la circunstancia histórico-existencial del personaje central de la novela <i>el extranjero</i>.</p> <p>Con la ayuda de la experiencia del estudiante, respecto a la aplicación de estos principios analizados en la sesión anterior, elabora un juicio práctico moral de carácter formal, respecto al asesinato que se le imputa a Mersault, para determinar el valor moral de su acto; es decir la culpabilidad o inocencia o el absurdo del mismo.</p> <p>En un tercer momento, de manera análoga elabora un juicio moral de sí mismo con los principios éticos antes señalados.</p> <p>Por último los equipos argumentan sus posturas según el aparato crítico desarrollado en clase.</p>	<p>Se forman equipos de 4 personas para fomentar la discusión, el análisis y el intercambio de experiencias e ideas, además de la convivencia y la intersubjetividad.</p> <p>Normas de grupo</p> <p>Plenaria analítico-reflexiva</p> <p>Para ello se divide al grupo en tres; los que piensan que es inocente, los que piensan que es culpable y los que piensan que es absurdo.</p> <p>Argumentan su postura (sostenimiento y retractación)</p>

Cierre		
Tiempo Didáctico	Total: 1hrs	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Dirige la actividad y orienta y discute con el grupo las dudas.</p> <p>Solicita la actividad extra clase, que consiste en investigar la biografía de Kant y recuperar 3 aspectos relevantes de la vida del mismo, que puedan ser vinculados a su filosofía.</p>	<p>El estudiante emite un juicio de valor moral formal de sí mismo, partiendo de su circunstancia histórica y de situaciones significativas de su existencia, a fin de determinar su condición moral hasta el momento presente.</p>	<p>Primer momento</p> <p>Individual</p> <p>Segundo momento</p> <p>Plenaria reflexiva</p>

Materiales y recursos didácticos.	Marcadores, pizarrón blanco, borrador.
Evaluación	Entrega de un breve ensayo con las reflexiones que hizo en torno a su propia condición moral y del ejercicio que ha hecho de su libertad y responsabilidad, y la necesidad del <i>para sí</i> de entablar relaciones éticas para una buena convivencia en comunidad.

V Referencias de Apoyo

Estudiante
Camus. A., (2009): <i>El extranjero</i> , México: Alianza Editorial. Sartre J. P., (1972): <i>El existencialismo es un humanismo</i> , México: Quinto sol.

Profesor
Camus. A., (2009): <i>El extranjero</i> , México: Alianza Editorial. Sartre J. P., (1972): <i>El existencialismo es un humanismo</i> , México: Quinto sol.

Comentarios Adicionales

4 Kant y la Buena Voluntad

I. Datos Generales

Profesor	Roberto Florín García
Asignatura	Filosofía II
Semestre Escolar	Sexto Semestre
Plantel	Azcapotzalco
Fecha de Elaboración	8 de septiembre de 2012

II Programa

Unidad temática	Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea.
Propósito de la unidad	Reconocerá el ámbito de la ética mediante el estudio, análisis y la interpretación analógica de diversas posturas ético-morales como apoyo y orientación en la toma de decisiones individual y colectiva.
Aprendizajes	Interpretación la estructura del imperativo categórico kantiano, sus implicaciones y consecuencias, como principio y criterio en la selección de la acción en la vida cotidiana.
Temas	La ética fenomenológica kantiana.

IV. Estrategia. Kant y la Buena Voluntad

Para que el estudiante reflexione respecto a la aplicabilidad del imperativo categórico como criterio de selección de la acción en situaciones de incertidumbre moral; a partir de la distinción que este autor hace entre las acciones heterónomas y las acciones autónomas, tomando como referencia la toma de decisiones extremas, del personaje central del filme “4 meses 3 semanas 2 días”, de Cristian Mungiu, para contraponerlas a la ley suprema de la moral o imperativo categórico.

Se promueve de manera continua la discusión sobre la necesidad de que el acto moral sea el *fin* de la voluntad de una conciencia racional.

IV. Secuencia

Apertura		
Tiempo Didáctico	2:00hrs	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Se revisa la tarea de manera individual y se toma asistencia con ella.</p> <p>Presenta de manera general el tema y el contexto filosófico en que Kant acuña la fórmula del imperativo categórico.</p> <p>Problematiza de manera más precisa al perfilar un contraste entre el ideal del Súper hombre, los actos de buena fe y la ley suprema de la moral.</p>	<p>El estudiante entrega las actividades extra clase, que consistieron en investigar la biografía de este pensador y recuperar 3 aspectos que le parecieran relevantes de la vida del mismo, que considere puedan ser vinculados a su filosofía.</p> <p>Participa activamente y comenta su propia tarea y la de sus compañeros para ampliar sus nociones, para que sirvan como preámbulo al estudio del pensamiento de este autor, a través de las siguientes preguntas: ¿quién es Kant? ¿cuál es el contexto en el que este desarrolla su obra? ¿cuáles son las preocupaciones filosóficas</p>	<p>Conclusiones analíticas</p>

Desarrollo		
Tiempo Didáctico	2:30hrs	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Plantea las siguientes preguntas: ¿Según Kant qué es la heteronomía en las acciones morales? ¿Según Kant qué es la autonomía en las acciones morales? ¿Cuál es la estructura del imperativo categórico? ¿Cómo se enlaza el imperativo categórico con las acciones autónomas? Dirige la discusión en la resolución de los cuestionamientos.</p> <p>Se asegura que las respuestas sean claras para todos.</p> <p>(Segunda sesión) Proyección del filme “4 meses 3 semanas 2 días. Dir. Cristian Mungiu.”</p> <p>Se asegura que las condiciones para la proyección de la película se cumplan. Centra al estudiante por medio de la atención dirigida en las escenas, trascendentes. Procede a dar inicio.</p>	<p>Busca y discute las respuestas con sus demás compañeros de equipo, con base en el texto <i>Ética</i> de Sanabria José Rubén México Editorial Porrúa. 1996. Págs. 119-128. Discute en plenaria sus respuestas y las resuelve a partir de sus propios razonamientos.</p> <p>Da ejemplos a partir de situaciones hipotéticas de cómo se aplica el imperativo Categórico.</p> <p>Participa activamente con sus dudas e inquietudes recupera y relaciona los conocimientos teóricos y vivenciales para su análisis y discusión.</p> <p>(segunda sesión) Mantiene una actitud de interés y disposición a lo largo de la proyección. Detección y análisis de partes escénicas que ejemplifiquen la actitud moral de los personajes y los principios de la razón práctica en que se sustentan.</p>	<p>Se forman equipos de 4 personas para fomentar la discusión, el análisis y el intercambio de experiencias e ideas, además de la convivencia y la intersubjetividad.</p> <p>(Segunda sesión) Comparar las escenas seleccionadas por los estudiantes, y discutir en sesión plenaria reflexiva</p>

<p>En sesión plenaria, una vez terminada la proyección se comenta y se recoge las impresiones sobre las partes escénicas señaladas para su posterior análisis y problematización.</p> <p>Orienta y dirige la problemática y discusión hacia el punto nodal de esta estrategia que es: la aplicación del imperativo categórico en situaciones de incertidumbre mora, a partir de la interpretación analógica intertextual entre contraste extremo del imperativo categórico y las máximas subjetivas del personaje central de este filme.</p>		
--	--	--

Cierre		
Tiempo Didáctico	1: 30 hrs.	
Actividades del Profesor	Actividades del Estudiante	Organización
<p>Plantea la siguientes cuestiones para resolución: ¿En qué momento de tu vida te enfrentaste a una situación en la que no supiste que hacer? ¿Cómo lo resolviste? ¿Cómo se resuelve a partir del imperativo categórico?</p> <p>En plenaria al azar lee y comenta las respuestas.</p>	<p>Discutir la posibilidad efectiva de aplicar el imperativo categórico como alternativa de resolución, a los problemas planteados por la incertidumbre moral, que pueda llegar a experimentar en algún momento de su vida.</p> <p>Plantea dudas e inquietudes para comentar y discutir con el grupo.</p>	<p>Sesión plenaria reflexiva</p>

<p>Materiales y recursos didácticos.</p>	<p>Marcadores, pizarrón blanco, borrador, video proyector, equipo de sonido.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Elabora un documento en el que a partir de una situación real y concreta de la vida del estudiante, este plantea la resolución desde alguna de las perspectivas teóricas-morales vistas en clase (autonomía y heteronomía) fundamenta razones del por qué a de determinarse, dicha situación, por una y no por otra. Mínimo 2 cuartillas.</p>

V Referencias de Apoyo

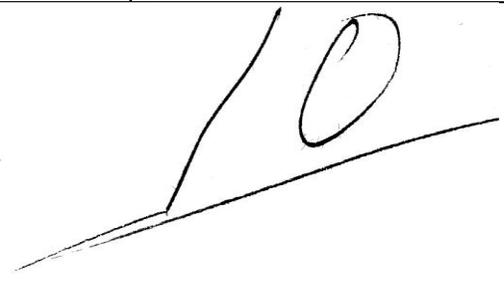
Estudiante
Sanabria, J. R., (2005): <i>Ética de Kant</i> . En <i>Ética</i> . (pp. 155-161), México: Porrúa.

Profesor
Kant Immanuel., (2003): <i>Fundamentación metafísica de las costumbres</i> , México: Editorial: Porrúa. Sanabria, J. R., (2005): <i>Ética de Kant</i> . En <i>Ética</i> . (pp. 155-161), México: Porrúa.

Comentarios Adicionales

Anexo II, redacción de textos interpretados por los estudiantes durante la implementación de la DdEx

Cuadro 1. Texto: La percepción del Ser y La perdición en la piel



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL AZCAPOTZALCO

AREA HISTORICO SOCIAL

FILOSOFIA II

“LA PERCEPCION DEL SER Y LA PERDICION EN LA PIEL”

CLARA HERNANDEZ NANCY YARELI

9 DE ABRIL DEL 2014

Introducción:

El tema se desarrollara en la interpretación de la película que surge en mí, desde un punto de vista que trata de explorar la condición humana y la facilidad de como el hombre, como animal enfermo de racionalidad, puede ser capturado por las emociones menos primitivas pero que nos encierran en una cárcel de instintos, El sexo como captor, la obsesión como carcelero y la perdida de la razón como las cicatrices que nos deja la senda autodestructiva del placer incontrolable

Así es como nacen las palabras de mi percepción nacidas por Anticristo y vestidas con un traje de luces que prometen no bajar más allá del ser:

La percepción del ser y la perdición en la piel

Comenzamos con el acto carnal, piel contra piel, ser contra ser, el humano en su forma más primitiva, víctimas de la lujuria, sin culpa por el momento, sin nada que perturbe la realidad complacida y desecha por los gemidos, caricias y aquel dulce dolor. En donde participan manos, sudor, el mito y el tabú por el cual perdemos la razón sin darnos cuenta de lo que existe a nuestro alrededor.

No es raro que una experiencia extrasensorial como esta nos resulte tan adictiva, incluso cuando ya es algo conocido, cada experiencia es única, encerrada en una pasión guiada por diferentes historias que se encuentran. Tampoco es raro que la lujuria sea el pecado capital con mayores consecuencias y estragos en el alma humana. Veo a la lujuria como el asesino directo, destrozando las prioridades y las cualidades de una mujer cuya perversidad reprimida ha tomado forma de locura.

Al igual que veo a un hombre cual Príapo hijo del placer y de la belleza, pero pervertido el deseo insaciable.

El amor así como tal, en su máxima expresión puede ser el sentimiento más doloroso y traicionero, es la causa de la mayor parte de crímenes de egoísmo y celos. Cuando la pérdida degenera las emociones más puras el amor se convierte en su versión más oscura y sucia. La obsesión, verdugo directo de juicio, padrote de la moral y prostituta del momento, es un ente corrupto pues el hombre o el ser es sometido al acto masoquista del placer, cada pincel manejado con las manos del deseo nos satisface cual ser prohibido, a todo aquel que cierre los ojos para sentir, puede ver su propia sangre sobre sus parpados.

Durmiendo fuera de esta realidad, el mundo gira e incluso el héroe mas puritano se convierte en una aberración, el ser, fuera de su cuerpo puede ser los sentimientos oscuros poseen las características mas peligrosas cuando lo carnal se vuelve obsesivo, aquí se involucra el fin de los sentidos, la muerte chiquita es el placer mas adictivo y puede provocar que aquellos que lo anhelan (refiriéndose al orgasmo) se vuelvan adictos, cubriéndose de la sangre de la inocencia virginal

Y es aquí es cuando entra el romance y su trágico destino. Dentro del romance no caben los privilegios del amor, solo veo la desolación de los compromisos inconclusos, la muerte de aquello por lo que los amantes se reúnen, los huesos del dilema moral de anteponer al otro sobre las verdaderas prioridades, el viejo pero enterrado tras años de persecución y mes por mes la persecución del

romance se vuelve una caza incansable, es entonces cuando la sangre se derrama al unisonó del Ave María.

Nos volvemos victimas del placer, desatando felicidad pero a la vez terror en nosotros, cayendo en una profunda obsesión por lo tanto no hay salvación para la perdición cuando el sentir desata su crueldad incansable, lo magnifico de la vida se convierte en tortuoso, lo vivo en muerte y el camino a seguir se pierde.

Los hombres han intentado expresar y explicar el sentido de sexo y ha buscado el pretexto para la redención en el tratar de salvar a alguien de la caída en los brazos traicioneros del sentir, siguiendo la idea, crean en su cabeza a Galatea, masturban el sentir y masacran la moral en pleno acto hipócrita

Al final, como al comienzo, y como siempre será, el caos aclama lo prohibido, y desde el comienzo de la razón la condición humana necesita excede su limites llegando a lo pagano, el pecado, la lujuria y la pérdida del apego no son nada más que reflejos de la condición humana desde los tiempos de Adán y Eva, y la tentación siempre ha sido la perdida de lo material y lo sentimental. El alma puede ser alimentada por la corrupción causada por la perdida, creado un circulo vicioso y una espiral hacia el infierno personal de cada ser.

Dentro del romanticismo carnal existe el masoquismo y el sadomasoquismo, ambos se rigen por la carencia de razón y la búsqueda del placer, ambos son llevados desde las manos del Barón Samedi hasta lo más profundo del alma de los humanos, la urgía viva, tabú bisexual y animal, es otra muestra del poder del romanticismo perdido en la muerte sea razón a todo aquel que se permita el vivir

sin restricciones, cegado por la ignorancia y la carencia cual lo dice Dante "abandone toda esperanza" porque hay quienes han perdido a su familia, a sus amigos y a sus seres queridos.

Que me dice a mí de mí el texto y la película.

Es así como nos damos cuenta de que solo somos víctimas del placer, víctimas del instinto carnal y del erotismo. Me pongo en el lugar de la mujer, como lo es en la película donde es domada por el dolor, cayendo en la obsesión de la represión del placer, pues algunas veces nos vemos limitados a ello, el dolor y represión, siendo que todo ser tiene ese deseo carnal, ese modo de necesitar placer pues quien dijo que el placer solo es alegría y felicidad, también es dolor y crueldad. El caso del hombre en la película que ya no es ético, pues terminada cediendo al placer, siendo que no va con sus principios ético-morales. Como lo somos la mayoría de las personas actuamos de una manera que de cierta forma no va con nuestros principios, pues en algunas ocasiones solo somos domados por el deseo de placer, sin recordar nuestros actos ético-morales. Concluyo que todo ser humano está dispuesto a caer en este deseo, del placer, y caer perdidamente en el despertando al monstruo de la pasión, algo realmente horrible.

Cuadro 2. Texto: "La guerra incomprensida"

Universidad Nacional Autónoma de México

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco

Área Histórico Social

Filosofía II

10

LA GUERRA COMÚN E INCOMPRESNDIDA

Nombre: Millán Jacobo Ana Cristina

Grupo: 627

Fecha de entrega: 02 de Mayo del 2014

INTRODUCCIÓN

“¿Pero qué es la mujer para el hombre? Dos cosas quiere el hombre auténtico: peligro y juego. Por ello quiere él a la mujer, como el más peligroso de los juguetes”¹ es una de las ideas que Nietzsche plasma en su obra *Así Habló Zaratustra* y que además nos remonta a una teoría acerca de la feminidad: la mujer es capaz de ser la fuente de peligro, diversión y altas consecuencias, de cuanto hombre aparezca en su camino.

LA GUERRA COMÚN E INCOMPRENDIDA

LA CONCEPCIÓN DE LO FEMENINO DESDE LA PERSPECTIVA DE NIETZSCHE

Si bien el lenguaje poético que Nietzsche utiliza a lo largo del escrito es tanto bello como metafórico en sí, la idea que ahí expresa es clara (a comparación de otros fragmentos del libro): “todo en la mujer es un enigma... Sea un juguete la mujer, puro y delicado, semejante a la piedra preciosa... poco entiende de honor la mujer. Pero sea vuestro honor siempre amar más de lo que sois amadas y no ser nunca las segundas... en el fondo del alma,... la mujer es allí mala”².

Curiosamente a la persona a la que se dirige, es a una mujer de edad avanzada, de hecho, es ella quien muestra interés por hablar acerca del tema, y es, además, quien termina el diálogo con un consejo que se permite dar a Zaratustra: “¿Vas con mujeres? ¡No olvides el látigo!”³, pues bien, aquí parece que lo que el joven filósofo dijo a la anciana, ésta ya lo sabía de sobra, y con justa razón pues es mujer; se conoce y admite su naturaleza.

Consecuentemente, se puede deducir que para hablar del género femenino no hay cavidad en lo ambiguo, la claridad y fluidez de la metáfora que utiliza Friedrich es como un río de agua limpia que corre con ímpetu. De la mujer se habla con vehemencia porque su esencia así lo exige. Se sabe juguete, fuente de peligro y muchas veces de penas, es ella, con frecuencia, la musa del dolor, la musa de los poetas en los momentos de peor desgracia pero, también, en los de mayor

¹ Nietzsche, Friedrich Wilhelm (2005). *Así habló Zaratustra*. Edición de José Rafael Hernández Arias. Madrid: Valdemar.

² Ídem.

³ Ídem.

éxtasis. Y ante tal espada de dos filos, sólo puede un hombre con “látigo” mantenerse firme para equilibrar una relación varón-mujer y para darse tal aventura y placer (masoquista) en esta vida.

LAS BATALLAS INCANSABLES

Al hablar de un tema como el género, y a pesar de que no soy partidaria del feminismo y aun sin que esos puntos toquen siquiera la más mínima fibra de interés en mí, es cierto que Nietzsche habla de la mujer de forma muy apasionante. ¿Es que acaso se necesita ser hombre para entenderlo? No.

A lo largo de la historia grandes artistas se han inspirado en las más dulces/amargas penas que les ha traído, por ejemplo, el rechazo de una mujer. Las tragedias griegas como “Edipo Rey” o los acontecimientos como “Helena de Troya”, las obras de teatro como “La Importancia de Llamarse Ernesto” o los innumerables poemas de Gustavo Adolfo Bécquer, todos ellos encuentran en sus bases la presencia de una dama. No sería sorpresa que los filósofos también hablaran al respecto.

Sin embargo, considero que dentro de las más grandes locuras que puede un buen hombre cometer, está la de enamorarse. Conocerse perdido, ajeno totalmente a su razón y entrado en un campo de batalla con un digno adversario. Dice Nietzsche⁴ que el hombre es Guerrero y la mujer debe forjarlo. Pero muchas veces dicha acción es realizada a través de la guerra misma, una lucha despiadada que va tal vez relacionada a un deseo innato de poder, pero que se halla no sólo en la mente femenina sino también en la masculina.

Es la mujer un peligro para el hombre en cuanto el hombre confíe en los patrones y no se dé paso al caos. Para un hombre, amar a una mujer significa entrar en un cosmos desconocido, es salir de la zona de confort y tratar de dominar⁵ porque tal acción es lo común en él, sin embargo, más común es para ella imponer su mandato aun si es desde las sombras. Por lo tanto, y las ancianas lo saben bien, mientras unos llevan látigos, las otras llevan sus impulsos y es ahí donde comienza la guerra. Según el tipo de guerreros han de decidir si el fin es la edificación mutua, la complementación, la destrucción, la constante pelea que hiera o bien la pelea que forja. Aunque se diga que el objetivo es externo a la relación misma, es decir, a uno involucrado con el otro, la fundición de los seres en cierto momento, aunque sea uno fugaz y aunque vaya más allá del amor

⁴ Ídem.

⁵ Cabe destacar que el papel dominante del hombre, como se entiende socialmente, parece más moral que natural. En todo caso, este segundo apartado invita a una reflexión diferente.

(llámese por odio, dependencia, entre otros), es involuntaria y a veces hasta inevitable.

CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, como versa Anaïs Nin en "Incesto, Diario amoroso": *Cualquier forma de amor que encuentres, vívelo. Libre o no libre, casado o soltero, heterosexual u homosexual, son aspectos que varían de cada persona. Hay quienes son más expansivos, capaces de varios amores. No creo que exista una única respuesta para todo el mundo.*

... Y no sólo haciendo respecto a la diversidad de amor, sino tomando su ideología de variabilidad de respuestas para cada hombre que intente acercarse o ir con una mujer. No siempre son iguales, no en todas descansa la maldad pura o la bondad sincera, no se busca siempre la hermosura de la inocencia sino también habrá quien se sienta atraído por la crueldad de aquellas.

Ante todo, ándese cual astrónomo o astronauta, sabiendo que se entiende lo que se puede entender pero que si no se quiere morir, no se vaya a un agujero negro y quédese a observar las galaxias, a menos que aquel quiera morir en el conocimiento pleno y que el misterio de los agujeros negros le absorba ya en sí... entonces decida dirigirse a tal sitio.

Resáltese, pues, el valor y la firmeza para cualquier situación.

Bibliografía:

Nietzsche, Friedrich Wilhelm (2005). *Así habló Zaratustra*. Edición de José Rafael Hernández Arias. Madrid

Aparato Mental

Inconsciente

Personas

Repression

Id

Ego

Realidad

debe ser controlada
frustración

Supra Ego / Inconsciente



Principio de placer

Principio de realidad

Principio de cultura

Cultura

Fuentes documentales

Aristóteles, (1988): *Ética Nicomáquea*, Madrid: Gredos.

Aristóteles, (1985): *Tratados de lógica*, Madrid: Gredos.

Adorno, T., Horkheimer, M., (2009): *Dialéctica de la ilustración*, Madrid: Trotta.

Arancibia Violeta. Herrera Paulina., (2009): *Manual de de psicología educacional*, México: Universidad Católica de Chile.

Bataille, Georges., (2008): *El erotismo*, México: Tusquets.

Beuchot, Mauricio., (2009): *Tratado de hermenéutica analógica*, México: UNAM-Editorial Ítaca.

Beuchot, Mauricio., (2004): *Hermenéutica analogía y símbolo*, México: Herder.

Bruner Jerome., (1985): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata.

Buber Martin., (2009): *¿Qué es el hombre?*, México: FCE.

Buber. M., (2006): *Yo y Tú: y otros ensayos*, Buenos aires: Limond.

CCH /UNAM, (2006): *PEA: Orientación y sentido del área histórico-social del plan de estudios actualizado*. Distrito Federal: Autor.

Camus. A., (2009): *El extranjero*, México: Alianza Editorial.

Caruso, Igor., (2010): *La separación de los amantes*, México: Siglo XXI.

- Díaz. Á., (2009): *El docente y los programas escolares*, México: IISUE.
- Díaz. Á., (2012): *Didáctica y currículum*, México: Paidós.
- Ferraris, M., (2012): *Historia de la hermenéutica*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M., (2010): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Freud. S., (2003): *Tótem y Tabú*, Fernández Ciudad S.L: Alianza Editorial.
- Habermas, Jürgen., (2008): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Madrid: Trotta.
- Heidegger. Martin., (1982): *¿Qué es metafísica?*, Buenos Aires: NOVA.
- Horkheimer Max., (2007): *Crítica de la razón instrumental*, Argentina: Terramar Ediciones.
- Jaspers Karl., (2009): *¿Qué es la filosofía?*, México: FCE.
- Jung, Gustav. K., (2009): *Psicología y educación*, Barcelona: Paidós.
- Kant Immanuel., (2003): *Fundamentación metafísica de las costumbres*, México: Editorial Porrúa.
- Marcuse Herbert., (2010): *El hombre unidimensional*, Barcelona: Editorial Planeta.
- Marcuse Herbert., (2002): *Eros y Civilización*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Morales Cesáreo., (2010): *¿Hacia dónde vamos?*, México: siglo XXI Editores.
- Nietzsche Friedrich., (2002): *Así habló Zaratustra*, Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche Friedrich., (1982) *La genealogía de la moral*, Madrid: Alianza Editorial.

Platón., (2003): *Diálogos*, México: Porrúa.

Platts, Mark., (2000): *Dilemas éticos*, México: FCE-UNAM.

Piaget Jean., (1984): *Seis estudios de Psicología del niño*, Buenos Aires: Paidós

Piaget J. y García R., (1982): *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, México: Siglo XXI Editores.

Sartre J. P., (1972): *El existencialismo es un humanismo*, México: Quinto sol.

Sanabria, J. R., (2005): *Ética de Kant*. En *Ética*. (pp. 155-161), México: Porrúa.

UNAM., (1971): *Gaceta amarilla*, Tercera época. Vol. II (número extraordinario), Ciudad Universitaria: Autor.

UNESCO., (2007): *LA FILOSOFÍA, UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD*, México: Autor.

Vargas Lozano G., (2011): *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México: Editorial Torres Asociados.

Walter, Benjamín., (2007): *Conceptos de filosofía de la historia*, Argentina: Terramar.

Weston, Anthony., (2006): *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Editorial Ariel.

Fuentes virtuales:

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

[http://www.publico.es/internacional/288810/desacuerdo-en-la-justicia-britanica-sobre-la-eutanasia,](http://www.publico.es/internacional/288810/desacuerdo-en-la-justicia-britanica-sobre-la-eutanasia)

<http://www.youtube.com/watch?v=JvPKDZ4ty68>

http://www.songstraducidas.com/letratrducida-Rhinestone_Eyes_18209.htm

Filmografía:

Lars Von Trier., (2009) *Anticristo*, Dinamarca.

Cristian Mungiu., (2007) *4 meses, 3 semanas y 2 días*, Rumanía