



**Universidad Nacional
Autónoma de México**



**Facultad de Filosofía y
Letras**

La cultura de la asesoría en el CCH: una propuesta
a partir de la filosofía de Enrique Dussel

Informe Académico por Servicio Social

que para obtener el título de

Licenciado en Filosofía

Presenta

José Emmanuel Rodríguez Cerdán

Asesor: Dr. Victórico Muñoz Rosales

Ciudad Universitaria, 2015



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.



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.



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.

Aprender es abrirse a los afanes
y ¿por qué no? también a la utopía
la enseñanza es enjambre y sus gaviotas
se posan en el alma sorprendida.

Sabemos que aprender tiene su riesgo
y puede convertirnos en ceniza
pero no importa / hay que aventurarse
aunque eso no les guste a los de arriba.

Hay que saber del tiempo / hora por hora
porque vivir no es una lotería
dame esa mano que me enseña siempre
y vayámonos juntos por la vida.

Mario Benedetti (Fragmento)

Agradecimientos

A mis padres, hermanos y sobrinos, que son la fuente de mi inspiración.

Al Dr. Enrique Dussel, ya que a través de sus cursos y textos encontré el sentido de filosofar.

Al Dr. Victórico Muñoz por asesorar este trabajo.

A la Mtra. Areli Montes por apoyarme en la elaboración de este informe.

A la Mtra. Elvia Alfaro por darme la oportunidad de realizar el servicio social en el Programa Institucional de Asesorías, y por su apoyo durante y después del mismo.

A todos los compañeros de servicio social con los que tuve la oportunidad de hacer trabajo conjunto para sacar adelante las labores que nos fueron asignadas. En especial, al compañero y colega Marco Antonio Cruz con el que pasé horas reflexionando sobre temas pertinentes a este documento.

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	5
1. Algunos aspectos filosóficos en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	9
1.1. El Modelo Educativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	9
1.2. Programas de Estudio de Filosofía I y II	12
2. Servicio Social en el Programa Institucional de Asesorías (PIA) del Colegio de Ciencias y Humanidades	17
2.1. Descripción del Programa Institucional de Asesorías	17
2.2. Actividades realizadas	18
2.2.1. Apoyo en actividades administrativas	19
2.2.2. Apoyo en actividades académicas.....	22
2.3. Balance de la experiencia en el servicio social	23
3. Hacia una cultura de la asesoría crítica	27
3.1. Contexto teórico	27
3.2. Definiciones previas.....	28
3.2.1. Mundo.....	28
3.2.2. Civilización, <i>ethos</i>	30
3.2.3. Ética de la Liberación.....	31
3.2.4. Postulado	35
3.3. La cultura según Enrique Dussel	36
3.3.1. Cultura general.....	36
3.3.2. Cultura latinoamericana y cultura nacional.....	38
3.4. Cultura de la asesoría en el CCH	40
3.4.1. Cultura en el CCH	40
3.4.2. Cultura de la asesoría.....	49
Conclusiones	55
Bibliografía	58
Anexos.....	61

Introducción

En el año 2001 ingresé al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Oriente, a estudiar el bachillerato. Después de egresar de esta institución, la Facultad de Filosofía y Letras me brindó la oportunidad de realizar mis estudios superiores en la carrera de Filosofía.

De manera sorpresiva, casi al término de la carrera, tuve la oportunidad de regresar al CCH, pero esta vez para realizar mi servicio social. El realizar este Informe Académico por Servicio Social me permite reunir mi actividad filosófica con un aporte reflexivo de una problemática concreta (del CCH en general y del Programa Institucional de Asesorías en particular).

Para mí es un reto enorme el hacer un trabajo de este tipo, ya que en la carrera difícilmente hay profesores que nos enseñen a filosofar sobre lo concreto, sobre la cotidianidad. Sin embargo, Enrique Dussel propone pensar la realidad como el contenido propio de la filosofía:

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre la propia realidad del filósofo parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad.¹

Éste es un esfuerzo que tiene la pretensión de incidir desde la filosofía en los problemas o diálogos que se nos presentan en la vida cotidiana; en este caso particular, en torno el ámbito del Programa Institucional de Asesorías. Se puede partir de muchas corrientes de pensamiento, de autores específicos, etcétera, pero los filósofos deberían enriquecer los debates sobre temas concretos y este trabajo tiene esa pretensión.

El informe que realizo con la finalidad de obtener el título de Licenciado en Filosofía sostiene la propuesta general de que al darle contenido filosófico a los conceptos usados en cierto ámbito (en el Programa Institucional de Asesorías)

¹ Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*, p. 20.

puede ampliar las posibilidades de dar respuestas más contundentes a problemáticas que se nos puedan presentar.

Aquí planteo la complejidad de la cultura de la asesoría y trato de exponer, a partir del pensamiento filosófico de Enrique Dussel, lo que se puede entender por “cultura de la asesoría”. Cabe resaltar que sólo parto del bagaje categorial de la filosofía de este autor; el momento más concreto de esta reflexión corre por mi cuenta, aunque siempre con la ayuda teórica de Dussel, particularmente de su obra *Filosofía de la cultura y la liberación*.

Capítulo 1

1. Algunos aspectos filosóficos en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Este apartado tiene el propósito de señalar los principales temas pertinentes para la Filosofía en dos textos: el primero es el *Modelo Educativo del CCH* (ME) y, el segundo, es *Programas de Estudio de Filosofía I y II* (PEF).

La concordancia entre sí de estos textos es fundamental, debido a que el primero nos dará los lineamientos generales a seguir en todas las asignaturas del Colegio; el segundo desarrolla de manera más amplia los contenidos filosóficos presentes en el ME.

1.1. El Modelo Educativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El ME del Colegio de Ciencias y Humanidades trata de reflejar el carácter científico-humanista de esa institución. Para los fines de este trabajo me centraré en el carácter humanista² del mismo, siendo –a mi parecer– la cultura y la ética sus dos ejes principales.

El modelo nos propone aparentemente un humanismo crítico:

[El ME] 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 sí [sic] mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

[...] es importante reforzar el valor de nuestra cultura, pues ello impedirá que [el alumno], al verse inmerso en el mundo de otras ideas, olvide o distorsione nuestros valores, representaciones sociales, procesos históricos y lenguaje entre

² El carácter científico del CCH tiene que estar íntimamente ligado con el carácter humanista del mismo. Soslayo el tema por falta de experiencia práctica en mi estancia en el servicio social, sin embargo, las cuestiones ético-pedagógicas a las que haré referencia en el tercer apartado de este reporte tendrían necesariamente que poder aplicarse a las disciplinas científicas.

otros aspecto más, y por el contrario los reafirme mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas.³

A lo largo del ME se hace referencia a la cultura, en particular a la cultura mexicana,⁴ pero también a una cultura universal que va ligada a un tipo de desarrollo que no se especifica en qué consiste, pero que se da como un hecho que es el modelo a seguir en el siglo XXI. Nos dice:

Este proceso de desarrollo también está presente en los medios computacionales, los cuales los acercan [a los alumnos] a la cultura universal. Por ello, el Colegio se preocupa por que el alumno se apropie de ellos, enseñándole tanto los lenguajes utilizados para la producción y la transmisión de la información y el conocimiento, como la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer uso responsable de dicha información.⁵

Desde ya, se intuyen complicaciones: ¿cómo reforzar o reafirmar el valor de nuestra cultura ante un proyecto de cultura universal? ¿En qué consisten estos dos tipos de cultura? ¿Qué tipo de desarrollo es el que nos propone esta cultura universal? ¿Pueden converger estos dos tipos de cultura sin correr el riesgo de negar a una de ellas?

El modelo no da explicación suficiente a estas cuestiones. Sin embargo, el filósofo no las puede soslayar, sobre todo cuando de ello depende no sólo la formación académica de miles de jóvenes, sino porque “si esto no se realizara, el estudiante de hoy podría quedar marginado de forma semejante a la del analfabeta en épocas anteriores”.⁶ Es decir, se corre el riesgo de una exclusión pedagógica de todo modelo educativo que no tenga como proyecto esa “cultura

³ Ver <http://www.cch.unam.mx/modelo>

⁴ Nunca aparece explícitamente, pero cuando habla de “sujetos de cultura” o “nuestra cultura” se entiende que habla de la cultura mexicana. También se menciona una cultura básica que hace referencia a los conocimientos mínimos requeridos para la formación de los alumnos, pero no me detendré en este punto.

⁵ Ver <http://www.cch.unam.mx/modelo>

⁶ *Ibidem*.

universal”. Este proyecto, al parecer, oculta una pedagógica⁷ de dominación, asunto que abordaré más adelante.⁸

Otro aspecto importante en el ME es su carácter ético. La importancia que se le da a esta disciplina es muy significativa:

Actitudes y valores como la postura de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia, la crítica y el trabajo sistemático, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber, no están fuera del modelo educativo, al contrario, constituyen una vértebra fundamental que le permitirá [al alumno] tener posiciones éticas y humanas más adecuadas para nuestra sociedad.⁹

A este aspecto ético que esboza el ME, y que se ve plasmado en el Plan de Estudios, se le denomina “aprender a ser”. Se refiere a un modo de ser en la sociedad; es un modo de ser que yo llamaría modo de ser humanista; es un aspecto que se pretende que se desarrolle en los estudiantes: “Aprender a ser: [...] enuncia el propósito de atenderlos [a los alumnos] no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.”¹⁰

El peso que se le dé a la ética en las distintas asignaturas puede variar; sin embargo, al estar presente en el ME como un aspecto fundamental, debería abarcar todas las formas de conocimiento. Las asignaturas de humanidades deberían darle un lugar preponderante en los programas, en las asignaturas de Filosofía aun más, porque de no darse se le estaría negando al alumno un aspecto importantísimo para el desarrollo de su vida, tanto escolar como comunitaria. Hay que recordar que la Ética –con excepción de la Escuela Nacional Preparatoria– no aparece como asignatura en la educación básica en

⁷ Dussel hace diferencia entre pedagogía y pedagógica: “La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o el aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc.”. *La pedagógica latinoamericana*, p. 11.

⁸ V. *infra*, cap. 3.

⁹ <http://www.cch.unam.mx/modelo>

¹⁰ <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

México, lo más cercano es la asignatura Formación Cívica y Ética. En el CCH aparece sólo en la asignatura de Filosofía II.¹¹

Por último, y para los fines de este trabajo, cabe señalar lo siguiente:

La asesoría debe considerar en todo momento las características del Modelo Educativo del Colegio, por esta razón, en su operación no sólo debe brindar apoyo académico a los alumnos en lo referente a la adquisición de los aprendizajes específicos de las asignaturas, sino que, al mismo tiempo, promoverá su autonomía académica.¹²

Ésta es la importancia que tiene el Modelo Educativo no sólo en el Programa Institucional de Asesorías, sino en prácticamente todos los aspectos del accionar académico del CCH. El modelo se erige como el eje en torno al cual gira cualquier proyecto institucional.

Ésta es, *grosso modo*, la propuesta humanista del modelo educativo del CCH. Como advertí, en esta sección sólo estoy exponiendo algunos puntos importantes (o más significativos) que me darán las bases para desarrollar de manera filosófica un tema pertinente para el PIA.¹³ Es decir, no pretendo hacer una crítica al modelo educativo, ni un juicio al mismo, sino sólo señalar que es el punto de partida para todo análisis posterior.

1.2. Programas de Estudio de Filosofía I y II

Los *Programas de Estudio de Filosofía I y II* (PEF) reflejan también, de manera general, el carácter humanista expuesto en el ME del CCH, pero además esbozan un carácter crítico en la formación del alumno.

Es de esperar que el ME sólo exponga de forma general los lineamientos teórico-conceptuales que deben ser subsumidos por los programas de estudio de cada asignatura; sin embargo, no debería pasar lo mismo con el programa de estudios de las asignaturas de Filosofía. Me explico.

¹¹ V. *infra* los contenidos de las asignaturas de Filosofía en Anexo 1 y 2.

¹² Cf. *Gaceta CCH*, p. 3.

¹³ V. *infra*, cap. 3.

Desde mi perspectiva, los programas de las asignaturas de Filosofía deberían ser más claros cuando se refiere a nociones propias de ella, tales como: 'crítica', 'ética', 'cultura', por ejemplo. Con esto no me refiero a que la comisión de revisión y ajuste del programa se comprometa con una teoría, ideología o corriente de pensamiento, sino que simplemente se deberían dar nociones (aunque sean enciclopédicas) de estos conceptos con el fin de orientar a los estudiantes, profesores, padres de familia o cualquier persona que consulte el documento. Al igual que en el ME, se da por supuesto que el lector de los programas tiene la claridad en estos conceptos, lo cual la mayoría de las veces no es así.

En los programas de Filosofía lo más significativo que se puede encontrar en la fundamentación de sus contenidos es el tema de la cultura universal.

Como ya señalé arriba, el ME nos dice que debemos ir hacia un desarrollo que nos acerca a la cultura universal; el acercamiento a ésta se encuentra mediada por un tipo de conocimiento científico-tecnológico del cual el estudiante tiene que apropiarse, y si el alumno no logra hacerlo podría ser degradado a una especie de "analfabeta de la modernidad".

Es en este punto donde, desde los programas de Filosofía, podemos encontrar implícitamente una pequeña crítica al ME si los ponemos en contraste:

La enseñanza de la filosofía adquiere particular importancia en el momento actual, debido a que el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista. Dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando se advierte la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos.¹⁴

Como se puede ver, el desarrollo del que nos hablan los documentos es distinto en cada uno de los textos. Donde el ME ve en la tecnología un proyecto que nos acerca a una cultura universal, en sentido positivo, en los PEF se ve a la filosofía como resistencia a este avance que no tiene como fin el desarrollo de la vida del ser humano, es decir, en los PEF se intuye que el desarrollo de

¹⁴ http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf

tal cultura universal es más bien negativo, ya que el criterio es el ser humano, y éste aparece alienado en ese tipo de proyecto.

Los programas de Filosofía también nos hablan de una cultura universal pero con un sentido distinto al ME. Sin embargo, tampoco queda claro el contenido de esa “cultura universal”:

La filosofía se halla en el núcleo del desarrollo de las humanidades, debido a su carácter totalizador, pues concentra diferentes saberes necesarios para la vida del ser humano; por esta razón, se constituye como fundamento esencial para la formación de los alumnos y su participación en la cultura universal.¹⁵

Solamente esto se nos dice de la cultura universal; sin embargo, si tomamos en cuenta lo ya señalado, no tiene que ver nada con la cultura universal de la que nos habla el ME.¹⁶ Eso me hace pensar que los encargados de redactar los programas de Filosofía soslayaron o le dieron poca importancia al ME, pues de otra forma no entendería la evidente falta de compatibilidad entre las dos posturas en torno al mismo tema.

Por último, algo muy importante es el propósito de los PEF. Ahí se nos señala que el propósito principal es: que “al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida”.¹⁷

Es una postura muy favorable, desde el punto de vista humanista, ya que es integral. Todas las actitudes –como las llama el PEF– están ligadas inevitablemente a la finalidad, como criterio último, de educar para la vida.

La filosofía ayuda, según los programas, a que los alumnos tengan una educación para la vida, es decir, que más allá del futuro que les espere después de egresar de la institución, los jóvenes tendrán las bases para saber interpretar y, no sólo eso, sino también saber actuar de forma comprometida ante los problemas que aquejan su existencia en el mundo.

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Mi interpretación es que cuando los PEF se refieren a la cultura universal se está refiriendo a lo que denominaré civilización, a partir de la filosofía de Enrique Dussel.

¹⁷ http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf

La búsqueda y asignación de sentido a la existencia se dan en el contexto de relaciones interpersonales y sociales, en las que surgen juicios de valor distintos del quehacer de las ciencias exactas o experimentales. Este modo de ver la capacidad formativa de la filosofía se refiere a una actitud inquisitiva y crítica ante la realidad, que lleva a la autoreflexión y al compromiso social existencial del alumno. Además, el humanismo inherente a esta concepción perfila al estudiante como un ser participativo y tolerante que reconoce la participación del “otro”, teniendo como mira la convivencia armónica de la sociedad.¹⁸

La postura de la filosofía en el CCH tiene la pretensión de ser, ante todo, ética. El principio es dar a los estudiantes una educación crítica, reflexiva, racional, etcétera, con la finalidad de que los mismos sean responsables consigo mismos y con la sociedad, a la cual siempre están ligados. Es sin duda una postura crítica, pero diferenciada de la que propone el ME. Es un programa que a nivel formal da amplio margen al profesor y grandes contenidos a los alumnos, aunque sólo teniendo dos semestres para llevar a cabo tal labor parece imposible.

¹⁸ *Ibidem.*

CAPÍTULO 2

2. Servicio Social en el Programa Institucional de Asesorías (PIA) del Colegio de Ciencias y Humanidades

Como ya he mencionado, tuve la oportunidad de realizar mi servicio social a lo largo de un año escolar¹⁹ en el CCH Plantel Oriente. Este apartado tiene la finalidad de dar un panorama general de mi estancia en el PIA, lo cual es una descripción contextual del trabajo que se realiza en dicho programa.

2.1. Programa Institucional de Asesorías

El PIA se establece formalmente en el ciclo escolar 2008-2009 en los cinco planteles que conforman el CCH. El apoyo a este proyecto ha sido gradual; uno de los grandes logros fue la construcción de edificios en todos los planteles destinados a dicha labor.

El número de profesores que participan en el Programa ha aumentado considerablemente. En sus inicios, el PIA contaba con unos cuantos profesores, todos ellos voluntarios. Para el periodo 2009-2010 se empezó a comisionar con 10 horas semanales a profesores de asignatura, lo que permitió un gran avance en el fortalecimiento estructural del programa. La participación de profesores asignados, los de carrera y los voluntarios ha ido creciendo semestre con semestre, ya que es difícil abarcar a una población estudiantil de aproximadamente 56 mil alumnos con los que cuenta el CCH en todos sus planteles.

Para este subsistema del bachillerato es fundamental, según sus lineamientos, incidir de la mejor forma en la formación académica de sus alumnos. El PIA surge para tratar de resolver la problemática de deserción parcial o total del alumno del aula, así como también para reforzar o aclarar las dificultades que se les presentan a los alumnos en sus cursos ordinarios.

¹⁹ Mi labor en el servicio social comprende los semestres 2012-1 y 2012-2.

Se debe tener en cuenta que el esfuerzo por incrementar los índices de eficiencia terminal son conjuntos: el PIA está íntimamente ligado al Programa Institucional de Tutorías²⁰ (PIT) y, a su vez, estos dos con el Programa de Seguimiento Integral²¹ (PSI) que se encarga de recabar información académica relevante para el seguimiento del alumno asesorado.

La asesoría es la actividad de apoyo académico que brinda un profesor o los prestadores de servicio social con el objetivo de que los alumnos superen los obstáculos académicos que se les presentan a lo largo de su estancia en el CCH.

El programa de asesorías contempla dos tipos de intervención académica:

- a) Remedial: va dirigida a aquellos alumnos que tienen una situación académica irregular, es decir, se enfoca en los alumnos que han reprobado alguna asignatura y es necesario que adquieran o refuercen los contenidos señalados en el Programa de Estudios correspondiente. El objetivo es regularizar la situación académica del alumno para evitar un mayor rezago o, en el peor de los casos, la deserción.
- b) Preventiva: va dirigida a los alumnos tanto regulares como irregulares. El objetivo es que el alumno mejore su aprendizaje, incremente su promedio y evitar que repruebe alguna asignatura. La diferencia más significativa con la intervención remedial es que se orienta al alumno en aprendizajes concretos, es decir, el asesor ayuda al alumno en temas específicos en los que el alumno tiene dificultad de aprender, no aprendió, o bien, quiere profundizar su conocimiento en algún tema determinado.

2.2. Actividades realizadas

A lo largo del servicio social apoyé en varias actividades. Con el fin de dar un panorama general de mis labores en la institución, ofrezco una breve

²⁰ Cf. <http://www.cch.unam.mx/estudiantil/tutorias>

²¹ Cf. <http://psi.cch.unam.mx/>

descripción de las mismas entre las cuales las más importantes son las siguientes:²²

2.2.1. Apoyo en actividades administrativas

Al comienzo del servicio social se nos asignaron tanto a mí como a mis compañeros varias actividades administrativas, entre las cuales las más importantes son las siguientes:

Atención en la Coordinación.- Esta actividad consiste en dar informes y orientación a los alumnos sobre el PIA. La información que se les proporciona abarca los horarios de atención, profesores que prestan el servicio, forma de inscripción, etcétera. También se orienta y ayuda a los profesores que tengan alguna duda específica sobre cómo funciona el PIA, por ejemplo, cuándo hay eventos, reuniones de asesores, problemas con el funcionamiento del PSI, etcétera.

Administración general del PIA.- En esta sección me refiero al trabajo realizado para llevar un buen control dentro del PIA. Una actividad de este tipo es la revisión del correo electrónico del programa, ya que es uno de los enlaces de comunicación que tenemos con los asesores y con los compañeros que prestan su servicio social en este programa. También se lleva un registro (con fines estadísticos) de los alumnos que acuden al PIA. Dicho registro se realiza sobre un formato impreso, el cual, más tarde, pasamos a una base de datos electrónica. Del mismo modo se lleva el control de asistencia de los asesores, también con fines estadísticos.

Programa de Seguimiento Integral.- El PSI tiene como objetivo principal brindar información oportuna a alumnos, padres de familia y profesores para lograr, así, el seguimiento de una trayectoria académica exitosa en el bachillerato del CCH.²³

²² Algunas de las actividades las hacemos entre varios compañeros que prestamos el servicio social, por esta razón, en ocasiones escribiré en plural.

²³ Véase <http://psi.cch.unam.mx>

La actividad en este portal de Internet consiste en registrar a los asesores en el PSI. Después de su registro, se añaden los horarios en los que brindan asesorías cada uno de ellos. Por su parte, ellos llevan un control de asistencia y actividades que realizan con sus alumnos; también esta información la deben subir a dicho PSI. Finalmente, nosotros estamos al pendiente de esta información para lograr datos estadísticos.

Difusión del PIA.- Una de las actividades más importantes en el PIA es la difusión constante del Programa; para ello, se realizan labores diversas a lo largo del semestre en las cuales se involucran tanto los responsables del programa, como los asesores y compañeros del servicio social. Algunas veces también contamos con el apoyo de los alumnos del plantel.

Una de las formas de difusión más recurrente es la elaboración de afiches (como mantas, carteles y folletos) con la finalidad de acercar a los alumnos al programa.

También se dan pláticas informativas a los alumnos, ya sea en su salón de clases o en alguna sala audiovisual del plantel. De esta manera se les explica en qué consiste el PIA y se les hace la invitación de asistir a él para mejorar su situación académica.

Por último, la actividad que más esfuerzo conjunto requiere es la de organizar eventos masivos para dar a conocer el programa ya que, aparte de la creación de afiches, nos involucramos en la logística del evento y somos parte activa del mismo. Durante mi estancia en el servicio social tuve la oportunidad de ser parte de los siguientes tres eventos:

1) Expo-bienvenida 2011: Fue la reunión de los diferentes departamentos académicos del CCH –psicopedagogía, educación física, difusión cultural, etcétera–, además del PIA, el SILADIN, la biblioteca y las opciones técnicas que se imparten en el plantel. La finalidad es informar a los alumnos de nuevo ingreso sobre los servicios que están a su alcance durante su estancia en el CCH.

2) Feria de asesorías: Es un evento lúdico en donde asesores de todas las áreas crean dinámicas pedagógicas con el fin de difundir e invitar a los

alumnos a acercarse al PIA. En este evento hay una gran participación de los alumnos; se divierten, aprenden y pueden ganar obsequios. Los compañeros de servicio social participamos en la logística, en la entrega de premios en el evento y en la difusión, tanto del evento como del PIA.

3) Rally de asesorías: Es el evento que requirió de más esfuerzo y trabajo en conjunto, tanto en planeación, como en logística, difusión y comunicación el día que se llevó a cabo. Para su realización se necesitó el apoyo de todo el personal de la coordinación del PIA, asesores, profesores y alumnos.

El evento fue una competencia donde se pusieron a prueba tanto los conocimientos académicos de los alumnos participantes, como sus capacidades físicas. La competencia se realizó entre 10 equipos de cada semestre en curso: 10 de segundo semestre, 10 de cuarto y 10 de sexto. Los equipos estaban constituidos de 5 a 7 alumnos cada uno.

La metodología consistió en recorrer gran parte del plantel, pasando por 10 bases que se colocaron estratégicamente. En estas bases, los equipos realizaron las actividades académicas y físicas que los profesores diseñaron con anticipación. Al terminar el recorrido, se les asignó un puntaje. Así, los tres equipos con mayor puntaje (uno de cada semestre) recibieron premios. En esta ocasión, la entrega de premios se llevó a cabo con la presencia del director del plantel.

El día del evento me tocó ser el encargado de una de las 10 bases. Mi labor consistió en auxiliar a los profesores y concursantes en cualquier duda, problema o incidente inesperado durante el desarrollo de la competencia. También, coordiné las tareas en las que tenían que apoyarnos los alumnos voluntarios. Además, tuve que estar en comunicación constante con las demás bases por medio de un radio que se nos asignó, con la finalidad de tener mayor control y poder auxiliarnos lo más pronto posible en cualquier imprevisto que se pudiese dar durante el desarrollo del rally.

2.2.2. Apoyo en actividades académicas

Durante mi estancia en el servicio social tuve la oportunidad de brindar asesorías académicas de las asignaturas Filosofía I y II a algunos alumnos.

Esta actividad es, sin duda, la más gratificante del servicio, ya que me permitió acercarme al campo de la docencia, en el cual me gustaría desenvolverme en un futuro.

A continuación se presenta una tabla con los alumnos asesorados y los temas abordados.

Alumno	Número de cuenta	Tema	Sesiones
Sandy Jocellyn Aguilar Vera	310057189	Aristóteles	1
Frida Ivonne Hidalgo Martínez	308222760	Ética	1
Eduardo Manzo López	310259754	Aristóteles	1
José Carlos Sánchez Núñez	302273922	Filosofía Política Filosofía de la ciencia	5
Jonathan de Jesús Rivera Méndez	308149816	Ontología Metafísica Ética Lógica Estética	8
Ariadne López Arrieta	310150170	Aristóteles	1
Erik David Gutiérrez Porras	309145677	Concepto de Filosofía Ética	2
Maleny Negrete Soberanes	309310299	Ontología Metafísica Ética Lógica Estética	10

Las actividades descritas anteriormente son, en mi opinión, las más significativas durante mi estancia en el PIA y, por tanto, son las que se me hicieron pertinentes informar al Departamento de Servicio Social.

2.3. Balance de la experiencia en el servicio social

Fue una grata experiencia realizar mi servicio social en el PIA, ya que soy egresado del CCH Plantel Oriente y la posibilidad de regresar a mi institución me generó una gran expectativa. Sin duda, éste es para mí el programa más importante realizado en el CCH en los últimos años. Los objetivos que tiene dicho programa tienen un alcance extraordinario para la juventud que estudia a nivel medio superior, ya que es una herramienta que incide directamente en el aprendizaje y desarrollo del alumno, además de que a nivel institucional ayuda a elevar la estadística de egresados.

El impacto de las actividades que realicé en el PIA es difícil de cuantificar o en todo caso de calificar, debido a que el trabajo que allí se desarrolla es conjunto y, por ello, de mayor dificultad saber sus alcances individuales. Sin embargo, creo que contribuí de manera adecuada en cada una de las actividades que se me asignaron.

En el PIA tuve la oportunidad de tener mi primer acercamiento con el trabajo docente: ésta es, sin duda, la actividad de mayor impacto en mi formación profesional. Además tuve la oportunidad de acercarme a profesores de diferentes áreas del conocimiento que me brindaron su apoyo y muchos consejos durante mi estancia en el servicio social.

No obstante, hay un punto que tengo que mencionar, el cual me dio la pauta de tratar el tema de la cultura de la asesoría. Desafortunadamente para mí, durante mi estancia en el PIA, ocurrió algo desconcertante para mi formación tanto profesional como para mis intenciones de tomar el camino del trabajo docente. En el año que estuve haciendo mi servicio social, el PIA contaba con tres profesores comisionados que proporcionaban asesorías de las materias de Filosofía. Para mi sorpresa, ellos eran de los profesores más incumplidos y

poco comprometidos con el Programa.²⁴ El hecho de ser la asignatura que imparte Ética, entre otros temas, hizo que tuviera el asunto muy presente a lo largo de mi servicio social. Omito anécdotas, ejemplos y nombres porque no es el objeto de este trabajo el exhibir a los profesores. Mi interés es exponer el contexto en el que se da la reflexión que desarrollaré más adelante. Aunque este comportamiento también se daba en algunos profesores de otras asignaturas, me escandalizó el hecho de que se tratara de profesores del área en la que me voy a desenvolver.²⁵ Este hecho negativo me llevó a la reflexión filosófica.

En el transcurso de mi estancia en el servicio social hubo un tema recurrente en el diálogo entre los distintos miembros del PIA: la cultura de la asesoría. Todos los involucrados coincidían en que era pertinente trabajar y desarrollar una cultura de la asesoría. De manera general, se entendía que ésta trata de que los alumnos que requieren de las asesorías asistan a tomarlas como hábito, es decir, se pretende que si algún alumno necesita asesorías debería ser habitual para él recurrir al programa como parte normal de su vida escolar. El problema que plantean es: ¿cómo lograr que los alumnos asistan a tomar asesorías en caso de necesitarlas? ¿Cómo lograr que todos los estudiantes tengan presente a lo largo de su trayectoria escolar que existe un programa que les puede ayudar a resolver dificultades académicas en caso de presentárseles?

La pregunta principal que me surgió en aquel momento fue: ¿a quién va dirigida la cultura de la asesoría? Formulada esa cuestión, había que preguntarse de forma consecuente: ¿qué se entiende por cultura de la asesoría? La finalidad es darle otro sentido al tema, darle contenido a los conceptos para que nos permitan aclarar o en todo caso problematizar acerca de lo que se debe entender por cultura de la asesoría. De paso, me permite tratar mi inquietud primera acerca de la actividad docente y de cómo poder

²⁴ Para el periodo 2013-1 se dio de baja a los tres profesores comisionados de esta asignatura, quedando lamentablemente las asignaturas de Filosofía sólo con un asesor voluntario.

²⁵ Cabe aclarar que no se puede generalizar. Había muchos profesores (la mayoría) muy comprometidos y responsables, sin duda. Tampoco es una generalidad de los profesores de Filosofía. Debe quedar claro que hago referencia a un grupo muy reducido y en el contexto del PIA; su desempeño dentro de las aulas en sus cursos ordinarios tampoco está aquí en cuestión.

desarrollarme en ella teniendo en cuenta ciertos criterios; es decir, se trata también de un tomar postura sobre el nivel de compromiso que se tiene o se debería tener en la actividad docente en general, y en un programa tan importante como el PIA en particular. Esta problemática está detrás de toda la exposición.

De ahí surge mi inquietud de plantear y aportar mi propia visión sobre el tema desde un punto de vista filosófico.

CAPÍTULO 3

3. Hacia una cultura de la asesoría crítica

Esta breve reflexión tiene como pretensión aportar desde un horizonte filosófico un tema pertinente para el PIA. El tema no trata precisamente de dar una respuesta contundente, sino –por el contrario– es una apertura al diálogo. Es una hipótesis de trabajo que tiene el potencial de convertirse en una tesis completa, y este esbozo me sirve como punto de partida para el esclarecimiento de las ideas básicas. Por lo mismo, el título “hacia” indica que es un “dirigirse a”, un “hacer camino”, es un proceso.

3.1. Contexto teórico

Este trabajo parte teóricamente desde la filosofía de la liberación latinoamericana –corriente de pensamiento crítico que surge en 1969, después de los movimientos estudiantiles de 1968, pero en la década de los años 70 es que este pensamiento cobra fuerza–. Este movimiento afirma lo latinoamericano como respuesta y toma de conciencia de la negación, exclusión, dependencia y dominación histórica que han sufrido nuestros pueblos. Para Enrique Dussel éste es el único movimiento filosófico original y auténtico de América Latina, pero que tiene pretensiones de validez universal.

¿Es posible una filosofía auténtica en nuestro continente subdesarrollado y oprimido aun cultural y filosóficamente? Es posible sólo con una condición: que, desde la autoconciencia de su alienación, opresión, sabiéndose entonces estar sufriendo en la propia frustración la dialéctica de la dominación, piense dicha opresión; vaya pensando junto, *desde dentro* de la praxis liberadora una filosofía ella misma también liberadora.²⁶

Sin lugar a dudas un nuevo estilo de pensar filosófico ha nacido en América Latina. No se trata ya de un pensar que parte del ego, del yo conquistado, yo pienso o el yo como voluntad de poder europeo imperial (teniéndose en cuenta que

²⁶ E. Dussel, “Metafísica del sujeto y liberación” en *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*, p. 319.

Estados Unidos y Rusia son las dos prolongaciones del hombre moderno europeo).²⁷

Esta reflexión parte de las categorías filosóficas de uno de los fundadores de la filosofía de la liberación: Enrique Dussel.²⁸

3.2. Definiciones previas

Con la finalidad de poner las bases teóricas tomadas del filósofo multicitado, ofrezco una breve exposición de las categorías que me permitirán hacer la reflexión en torno al problema central de este trabajo.

3.2.1. Mundo

En el marco categorial de Dussel, cuando hablamos de ‘mundo’ siempre estamos haciendo referencia a la categoría de totalidad. La totalidad es límite de límites, es el límite desde donde los entes cobran sentido, “el mundo es la totalidad fundamental; es la totalidad de totalidades”.²⁹ Se le denomina así porque desde esta totalidad se puede explicar todo sistema parcial, por ejemplo, lo político, lo social, lo económico, etcétera.

El mundo es la totalidad de entes con sentido. Estos entes con sentido lo son en relación con la persona, no son reales *de suyo* sino que se les otorga realidad en su realidad con personas. El mundo contempla, por ejemplo, entes imaginarios o posibles:

²⁷ AA. VV., *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*.

²⁸ Pensador nacido en Mendoza, Argentina, que radica en México desde 1975 a raíz de su exilio tras un atentado bomba en su hogar en la época de la dictadura argentina. Dussel obtuvo la licenciatura en Filosofía en Mendoza (1957) y el doctorado en Filosofía por la Complutense, Madrid (1959). Es licenciado en Ciencias de la Religión por el Instituto Católico, París (1965), Doctor en Historia por La Sorbonne, París (1967), doctor *Honoris Causa* en Friburgo, Suiza (1981) y en la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia (1995); además, es Profesor Emérito de la Universidad Autónoma Metropolitana, México (2010). Recibió el Premio Libertador al Pensamiento Crítico (2009) en Venezuela, por su obra *Política de la liberación. Volumen II, Arquitectónica*. Obtuvo el cargo de Rector Interino de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, cargo que aceptó después de un largo conflicto en esa universidad. Para consultar su currículum completo, cf. www.enriquedussel.com

²⁹ E. Dussel, *Filosofía de la liberación*, p. 53.

La madera de la mesa es *de suyo*, desde sí, es algo sustantivo. La mesa en cambio es un momento del mundo; sin mundo no hay mesa, hay sólo madera. Sin ser humano no hay mundo; sólo cosmos. Hubo cosmos, evidentemente, antes de la aparición del *homo*, ya que sólo hace unos millones de años emergió por la evolución la especie humana, pero sólo con la aparición del *homo* en el cosmos apareció el mundo como una realidad cósmica.³⁰

El mundo se diferencia del cosmos, entendiendo por 'cosmos' la mera suma de todas las cosas reales, sean conocidas o no por el ser humano. A un nivel concreto el mundo se despliega a partir del momento de nuestro nacimiento. Para nuestro autor, el mundo de un niño ya es mundo, pero un mundo muy estrecho. A este nivel cuando hablamos de mundo hacemos referencia al horizonte cotidiano en el cual estamos inmersos. Este horizonte es también una totalidad desde donde los entes cobran sentido, en un tiempo y espacio concretos.

En el mundo siempre se sitúa al sujeto como centro, ya sea como *yo* o como *nosotros*; desde este centro todos los entes cobran sentido, los entes se sitúan espacialmente ante el sujeto desde los más próximos hasta los más lejanos dependiendo del nivel de sentido que tengan para el sujeto.

Ahora bien, para tratar de esclarecer (a un nivel más concreto) esta categoría, es pertinente el análisis que hace Dussel a un nivel antropológico.

Nos dice que el hombre tiene la posibilidad, a diferencia de los animales, de alejarse de las cosas como simple estímulo y, además, puede comprenderlas en su realidad: "Todo el ámbito que ahora el hombre experimenta, conoce, ama, dentro del cual *vive* se denomina: 'mundo'"³¹. El único ser que tiene, instaura y puede abrirse mundo es el hombre, parte también del medio que estimula pero va más allá al asumirlo en un horizonte de significación. El mundo es donde el hombre habita, es el lugar en el que el hombre modifica, cultiva las cosas como un útil:

El *mundo*, como vamos viendo, es el *en-donde* el hombre habita. Su habitar exige todo un mundo instrumental. Estos instrumentos nos hablan de una capacidad que tiene el hombre de hacer su casa en todo lugar en donde habita. [...] La misma

³⁰ *Ibid.*, p. 54.

³¹ E. Dussel, *Lecciones de introducción a la filosofía, de antropología filosófica*, p. 8

capacidad, la misma nota de su esencia, constituye un mundo y descubre o inventa instrumentos. [...] Esto exige, como condición una capacidad comprensiva y libre que pueda detenerse ante las cosas, fijarlas ante su mirada y comprenderlas en su ser. [...] Sólo quien puede descubrir la consistencia de un ente puede después manipular a dichos entes para otros fines, para otros proyectos. Estos fines y proyectos son objetivos que se inventa el hombre dentro de su mundo; el hombre habita su mundo proyectivamente, prospectivamente.³²

Al modificar su entorno y al comprender lo que las cosas son, el hombre abre su horizonte de significación. El hombre es un ente que tiene ser en el mundo y que está en el mundo. Un mundo siempre cultural.

3.2.2. Civilización, *ethos*

Es necesario diferenciar ‘civilización’ de ‘cultura’ para no caer en equívocos. La civilización comprende el sistema de instrumentos que el ser humano, en su totalidad, ha inventado a lo largo de la historia. El ser humano constituyó las cosas como proyecto, fue capaz de distinguir la mera “cosa” de la “cosa útil”, es decir, tuvo el entendimiento para transformar las cosas en útiles, de hacer de las cosas instrumentos. Desde la herramienta más precaria hasta los sistemas más sofisticados (computadoras, satélites, aviones, etcétera) son elementos técnicos que no varían cualitativamente, son elementos útiles del mundo humano, aunque sí tienen diferencias cuantitativas.

Entre la pura objetividad de la civilización y la pura subjetividad de la libertad existe un plano intermedio, los modos, las actitudes fundamentales, los existenciales que cada persona o pueblo ha ido constituyendo y que lo predetermina, como una inclinación *a priori* en sus comportamientos.³³

Es decir, el estilo de vida (de un individuo, de una familia, de una etnia, etcétera) determina la actitud hacia los instrumentos, ante los útiles de la civilización. Un grupo puede utilizar la pólvora para hacer fuegos artificiales y otro grupo la puede usar para lanzar un proyectil contra su enemigo; es un

³² *Ibid.*, p. 9.

³³ E. Dussel, *Filosofía de la cultura y la liberación*, p. 96.

situarse distinto ante los útiles. Este situarse lleva consigo un conjunto de valores³⁴ adoptados en la vida cotidiana o a través de instituciones sociales.

El *ethos* es entendido como el mundo que se experimenta en la cotidianidad, lo que es habitual, pero siempre en un sistema, ya que se va configurando dentro de la familia, de la comunidad, en la historia, etcétera. El *ethos* permanece en la subjetividad, pero siempre es intersubjetivo. Para Dussel, los sistemas *eticos* no pueden ser aprendidos, sino asimilables, ya que para poder tener la experiencia vivencial de ese *ethos* tienes que adaptarte al grupo que integra el tipo de comportamiento que quieres asimilar:

Por ello la civilización es mundial, y su progreso es continuo –con altibajos secundarios– en la historia universal; mientras que las actitudes (constitutivas de la cultura propiamente dicha) son particulares por definición –sea de una región, de naciones, grupos y familia, y al fin, radicalmente, de cada uno (el *So-sein* personal).³⁵

Todo objeto de la civilización es siempre un objeto cultural en el sentido de que refleja un estilo de vida, el estilo de vida de una cultura particular. El estilo de vida del ser humano es complejo, pero la conducta humana como totalidad tiene siempre unidad de sentido, es lo que se puede llamar estilo de vida. El estilo de vida depende del conjunto de valores de un grupo que determina las actitudes frente a los instrumentos de la civilización. El estilo de vida siempre tiende a manifestarse, expresarse. Se objetiva en expresiones culturales como la danza, la música, la comida, la forma de vestir, etcétera, y en última instancia en “el mismo lenguaje como el ámbito en donde los valores de un pueblo cobran forma, estabilidad y comunicación mutua.”³⁶

3.2.3. Ética de la Liberación

Para los fines de este trabajo sólo tocaré algunos aspectos básicos de la ética de Dussel. Esta ética tiene a la vida humana como fundamento, ya que la vida

³⁴ Estos valores pueden estar presentes consciente o inconscientemente. Dussel nos dice, a partir de Paul Ricoeur, que los valores de los que se están hablando aquí tienen pertinencia en tanto posibilitan actitudes concretas ante la vida, y en tanto forman *sistema*.

³⁵ *Ibid.*, p. 98.

³⁶ *Ibid.*, p. 100.

humana es anterior a toda ética. La finalidad es la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana. La bondad o maldad de una acción debe tener en cuenta tres criterios descriptivos formales articulados: el criterio material (verdad práctica), el criterio intersubjetivo de validez y el criterio de factibilidad. El criterio material de la ética es la vida concreta del ser humano en cuanto humano. El criterio formal intersubjetivo de validez es un criterio democrático procedimental de consenso moral intersubjetivo, es decir, es un criterio que da validez a los acuerdos de normas morales comunitarias donde participan todos los afectados en simetría. El criterio de factibilidad hace referencia a la posibilidad de realización de los criterios anteriores.

[...] el *criterio material universal* con el que hubiera desarrollado una ética Marx podría enunciarse de la siguiente manera, de modo aproximativo: el que actúa humanamente siempre y necesariamente tiene como contenido de su acto alguna mediación para la producción, reproducción o desarrollo autorresponsable de la vida de cada sujeto humano en una *comunidad de vida*, como cumplimiento material de las necesidades de su corporalidad cultural, teniendo por referencia última a toda la humanidad.³⁷

[...] el *criterio de validez*, todavía abstractamente, es la pretensión de alcanzar la intersubjetividad actual acerca de enunciados veritativos, como acuerdos logrados racionalmente por una comunidad. Es el criterio procedimental o formal por excelencia.³⁸

El *criterio de factibilidad* podría en principio definirse en algunos de sus momentos de la siguiente manera: el que proyecta efectuar o transformar una norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc., no puede dejar de considerar las condiciones de posibilidad de su realización objetiva, materiales y formales, empíricas, técnicas, económicas, políticas, etc., de modo que el acto sea *posible* teniendo en cuenta las leyes de la naturaleza en general, y humanas en particular. Se trata de elegir las adecuadas o eficaces mediaciones para determinados fines.³⁹

Cada criterio a su vez va acompañado de un principio. Si bien los criterios eran puramente descriptivos, los principios son de carácter normativo; estos últimos sirven de pasaje entre el criterio formal descriptivo a la aplicación crítica. Es el

³⁷ E. Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, p. 132.

³⁸ *Ibid.*, p. 206.

³⁹ *Ibid.*, p. 266.

paso del ser al deber ser. El principio ético material universal de la ética se enuncia de la siguiente forma:

El que actúa éticamente *debe* (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una *comunidad de vida*, inevitablemente desde una «vida buena» cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello con *pretensión de rectitud* también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad, es decir, es un enunciado normativo con *pretensión de verdad práctica*, además, con *pretensión de universalidad*.⁴⁰

Por su parte, el principio moral universal de validez y el principio de factibilidad ética u operabilidad son los siguientes:

El principio universal moral podría enunciarse [...] de la siguiente manera: El que argumenta con pretensión de validez práctica, desde el reconocimiento recíproco como iguales de todos los participantes que por ello guardan simetría en la comunidad de comunicación, acepta las exigencias morales procedimentales por las que todos los afectados (afectados en sus necesidades, en sus consecuencias, o por cuestiones éticamente relevantes que se tratan) deben participar fácticamente en la discusión argumentativa, dispuestos a llegar a un acuerdo sin otra coacción que la del mejor argumento, enmarcando dicho procedimiento y decisiones dentro del horizonte de las orientaciones que emanan del principio ético-material ya definido.⁴¹

El que opera o decide éticamente una norma, acción, institución o eticidad sistémica, *debe* cumplir a) con las condiciones de factibilidad lógica y empírica (técnica, económica, política, cultural, etc.), es decir, que sea realmente posible en todos estos niveles, desde el marco de b) *las exigencias*: b.1) ético-materiales de la verdad práctica, y b.2) morales-formales discursivas de validez, dentro de un rango que va desde b.i) las acciones permitida éticamente (que son las meramente «posibles» que no contradicen los principios ético o moral), hasta b.ii) las acciones *debidas* (que son éticamente «necesarias» para el cumplimiento de las exigencias humanas *básicas*: materiales –de reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano– o formales –desde el respeto a la dignidad de todo sujeto

⁴⁰ *Ibid.*, p. 140.

⁴¹ *Ibid.*, p. 214.

ético hasta la participación efectiva y simétrica de los afectados en las decisiones).⁴²

Una vez fundamentada la ética, Dussel introduce el momento de la negatividad real de los criterios y principios anteriores, y que permitirá la crítica. Empíricamente puede surgir el momento en que se dé la negación de la vida (no necesariamente la muerte biológica), aparece el sufrimiento de la víctima como efecto de la exclusión o dominación, por ejemplo, cuando el esclavo pierde la libertad. Al tomar conciencia de ese momento negativo, se puede enunciar y señalar un sistema como injusto, desde la negación se descubre la conciencia ético-crítica. Otras formas de negación se pueden manifestar al no darse haber simetría argumentativa, cuando de hecho no todos los afectados pueden participar en el consenso o cuando hay la imposibilidad de llevar a cabo un acto moral a partir de las condiciones materiales y/o formales existentes.

Se parte de un «hecho empírico» de «contenido», material, de la corporalidad, de la negatividad en el nivel de la producción y reproducción de la vida del sujeto humano, como dimensión de una ética material. Pero se «aprende» que la afirmación de los valores del sistema establecido» o el proyecto de *vida buena* «de los poderosos» es negación o *mala vida* para los pobres. Y, acto seguido, se lo «juzga» *negativamente* como lo que produce la pobreza o la infelicidad de las víctimas, dominados o excluidos. La «verdad» del sistema es ahora negada desde la «imposibilidad de vivir» de las víctimas. Se niega la verdad de una norma, acto, institución o sistema de eticidad como totalidad.⁴³

Una vez dada la fundamentación de la ética y los momentos negativos, Dussel arriba a la praxis de liberación: es la liberación de las víctimas, de los oprimidos, de los negados por el sistema vigente; éstos pueden ser individuos o comunidades enteras. Es el momento de transformación total o parcial de las normas y/o instituciones que niegan o impiden el criterio de vida. Es el momento negativo, momento de conflicto, de lucha en contra del sistema que se ha tornado injusto e ilegítimo y que intentará oponer resistencia; en casos extremos se pueden dar revoluciones violentas. El momento positivo es la reconstrucción de normas y/o instituciones que produzcan, reproduzcan y

⁴² *Ibid.*, p. 270.

⁴³ *Ibid.*, p. 310.

desarrollen la vida, todo esto con la participación simétrica en el consenso por parte de los afectados, teniendo en cuenta la factibilidad.

El «Principio-Liberación» formula explícitamente el momento deontológico o el deber ético-crítico de transformación como posibilidad de la reproducción de la vida de la víctima, y como desarrollo factible de la vida humana en general. Este principio subsume a todos los anteriores principios. Se trata del deber de intervenir creativamente en el progreso *cualitativo* de la historia. El principio obliga a cumplir por deber el criterio ya definido; es decir, es obligatorio para todo ser humano, aunque frecuentemente sólo asuman esta responsabilidad los participantes de la comunidad crítica de las víctimas, transformar por deconstrucción negativa (y nueva construcción positiva) las normas, acciones, microestructuras, instituciones o sistemas de eticidad, que producen la negatividad de la víctima.⁴⁴

Ésta es, *grosso modo*, la propuesta ética de Enrique Dussel. Al hacer mención de la ética –a partir de aquí– estaré haciendo referencia a esta ética en particular.

3.2.4. Postulado

Un postulado es un enunciado que se puede pensar sin contradicción lógica pero que su realización empírica es imposible. Tiene la función de ser un criterio que orienta las acciones prácticas. Dussel ejemplifica la categoría con el Reino de la Libertad en Marx. Nos dice:

Kant llama a estas Ideas regulativas principios de orientación de la acción. Marx sabe que el Reino de la Libertad (tiempo cero de trabajo, economía perfecta, «tiempo libre» máximo) es *imposible empíricamente*, pero nos permiten orientarnos bajo el principio que en toda acción o transformación institucional es necesario pensar en un postulado donde los trabajadores «bajo un control *comunitario* [...] lleven a cabo con el mínimo empleo de fuerza y bajo las condiciones más dignas y adecuadas a su naturaleza humana» [...] Si el comunismo es el Reino de la Libertad, es el postulado que orienta la reflexión crítica. Así, para entender el mundo fetichizado, debe desplegarse igualmente el postulado de la razón económica [...] Pero, no debe olvidarse, el comunismo no es un momento futuro empírico de la historia... es un postulado de orientación práctica de imposible realización histórica. El pretender realizar en la historia un

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 558-559.

postulado abre la brecha de todo un marxismo libertario (que no es de liberación) que se quita el piso bajo sus pies y queda imposibilitado de toda acción político-estratégica factible.⁴⁵

De esta manera, los postulados de la razón práctica son horizontes estratégicos de regulación de nuestras acciones, con los que se debe tener cuidado de no caer en el error de asumirlos como metas realizables empíricamente. Son enunciados utópicos y, por lo mismo, no factibles, pero que abren paso en la realidad a relaciones institucionales pertinentes para la creación de políticas de acercamiento en torno al postulado.

3.3. La cultura según Enrique Dussel

El concepto 'cultura' es la base de todo este informe, debido a que es el punto de partida teórico para sustentar una posible respuesta a la pregunta: ¿qué se puede entender críticamente por cultura de la asesoría? Expondré brevemente de lo que Dussel entiende por 'cultura' en algunos niveles distintos.

3.3.1. Cultura general

Haciendo un breve repaso por la historia tenemos que 'cultura' procede del latín *cultus* (cultivar), que a su vez proviene de *colere* (cuidar). Estos términos hacían referencia al cuidado del campo o el ganado. 'Cultura', entonces, tenía una referencia a lo productivo, a lo *poiético*. Con el paso del tiempo se utilizó metafóricamente para referirse al cultivo o cuidado del alma o de cualquier facultad. Es hasta el siglo XVII cuando la nobleza y la burguesía emplean el término como sinónimo de civilización, entendiendo por ésta un estado de refinación en las costumbres de la época; ser civilizado o culto era un estado en el que la ignorancia era superada; en el que el conocimiento, las costumbres y las relaciones personales se hallan en su máxima expresión. No es sino hasta la concepción moderna del Estado-nación que se libera al término 'cultura' de su carácter elitista para dar paso a la cultura como manifestaciones artísticas, costumbres y formas de conocimiento de los pueblos.

⁴⁵ E. Dussel, *Materiales para una política de la liberación*, pp. 329-330.

A lo largo de la historia de la Filosofía se pueden encontrar varias definiciones de 'cultura', sin embargo, en este trabajo me enfocaré únicamente en la visión de cultura que nos ofrece Enrique Dussel y que es la siguiente:

Cultura es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes ante los instrumentos de civilización, cuyo contenido teleológico está constituido por valores y símbolos del grupo, es decir, estilos de vida que se manifiestan en obras de cultura y que transforman el ámbito físico-animal en un "mundo", un mundo cultural.⁴⁶

De esta forma podemos decir que todo objeto de la civilización es transformado en objeto cultural; en otros términos, todo mundo humano es mundo cultural en tanto que es asumido por alguna cultura particular y refleja un estilo de vida que expresa y comprende la supuesta objetividad de las técnicas u objetos instrumentales desde una visión cultural. Hay que precisar que la civilización no es la cultura, si bien todo objeto cultural es parte de la civilización, la civilización no se identifica con ninguna cultura en particular.

Para Dussel todo pueblo tiene cultura, *su* cultura. Un pueblo no puede no tener cultura propia, por más precaria que ésta sea; la cuestión sería si un pueblo tiene una gran cultura original o no. No toda cultura es una gran cultura, ni todas las culturas son originales. Y paradójicamente, para nuestro autor, jamás una gran cultura fue desde su inicio una cultura original, clásica. Si bien puede una cultura avanzar más rápidamente que otra, siempre supone un proceso que le permitió llegar a tal grandeza.

Para que un pueblo alcance un grado superior de cultura necesita ser autoconsciente de sus estructuras culturales para así poder autoafirmarse y de esta forma expandir esas estructuras.

Un pueblo que alcanza a expresarse a sí mismo, que alcanza la autoconciencia, la conciencia de sus estructuras culturales, de sus últimos valores, por el cultivo y evolución de su tradición, posee identidad consigo mismo.⁴⁷

La autoconciencia es lo que nos permitirá afirmarnos ante las culturas que se nos imponen como culturas universales. En palabras de Dussel, esta toma de

⁴⁶ E. Dussel, *Filosofía de la cultura y la liberación*, p. 101.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 103.

conciencia conlleva “un despertar de un mero vivir para descubrirse viviendo, un recuperarse a sí mismo de la alienación en las cosas para separarse de ellas y oponerse como conciencia en vigilia.”⁴⁸

A lo largo de la historia de las grandes culturas han existido grupos de seres humanos que manifiestan de forma más apropiada las estructuras de su cultura, ya que tienen más elementos y la conciencia necesaria para dar cuenta del desarrollo complejo de estos mismos. Esta persona o personas son las encargadas de objetivar los contenidos propios de cada pueblo en obras materiales.

Las grandes culturas tuvieron legión de hombres cultos; y hasta la masa poseía un firme estilo de vida que le permitía ser consecuente con su pasado (tradición) y creador de su futuro. Todo esto recibido por educación, sea en la ciudad, en el círculo familiar, en las instituciones.⁴⁹

El papel del hombre o mujer culta no es de ningún modo pasivo, es decir, la persona culta no será aquella que por acumulación de conocimientos pretenda una cierta superioridad superficial sobre los demás integrantes de la cultura; por el contrario, deberá ser el portador de un saber que esté en constante alerta a los cambios y problemas que acontecen en la cotidianidad, es el encargado de dar cuenta ante su cultura de los acontecimientos de la vida cotidiana de manera articulada y dándole un sentido posible.

3.3.2. Cultura latinoamericana y cultura nacional

A un nivel más concreto, hablar de cultura latinoamericana y cultura nacional representa para Dussel una tarea aún pendiente, porque si bien hay aspectos culturales bastante desarrollados como las manifestaciones artísticas, todavía no existe una perspectiva que articule todos los aspectos culturales.

Lo que falta, sin embargo, hasta el presente, es una visión de conjunto, de manera evolutiva y coherente, de todos los niveles de las objetivaciones culturales. Una obra que reuniera todas las partes y movimientos culturales latinoamericanos y mostrara sus vinculaciones, entre ellos mismos y con los valores que los

⁴⁸ *Ibid.*, p. 104.

⁴⁹ *Ibidem*

fundamentan, las actitudes que los determinan, las circunstancias históricas donde nacieron y que los modifican.⁵⁰

Como se puede percibir, para Dussel el papel que juega la cultura latinoamericana es importantísimo para entender las culturas nacionales. La tesis es que para llegar a comprender de forma completa cada una de las culturas nacionales es necesario tener como horizonte las estructuras de la cultura latinoamericana. Hay que situar, por lo tanto, a Latinoamérica en la historia universal de las culturas. Intentar exponer las culturas nacionales por sí mismas sería un error, ya que ni la historia amerindia ni la historia colonial nos darían una visión acabada sobre alguna cultura nacional en particular.

Cuando Dussel aborda en su obra *Filosofía de la cultura y la liberación* el tema de cultura nacional, lo hace partiendo desde la nación argentina; sin embargo, él mismo advierte que se puede hacer una adecuación analógica para los demás países latinoamericanos.

Lo primero que hay que hacer, según el autor, es suprimir el nacionalismo, el racismo y lo que llama *européismo*. El nacionalismo porque, ya sea de derecha o de izquierda, es una posición utópica que pretende absolutizar las naciones; el racismo debido a que tanto el germánico como amerindio proponen la primacía biológica sobre lo espiritual; y, por último, el europeísmo porque sería el modo de aplazar la responsabilidad de dar cuenta de nuestra cultura y a la vez sería la forma de continuar con una alienación que él llama transatlántica. Esto nos lleva a situar a nuestras naciones en Latinoamérica, lo cual tiene dos propósitos: el primero, llegar a comprender a cada nación en particular y, el segundo, llegar a participar con cierto peso en el diálogo mundial de culturas.

Debemos saber en qué niveles nuestra cultura es dependiente histórica y estructuralmente de otros pueblos, y en qué niveles se encuentra su estilo, su temple propio. Si queremos autoctonizar todo podemos caer en posiciones ridículas [...] debemos saber dónde y cómo buscar nuestra originalidad tanto como latinoamericanos como argentinos.⁵¹

A partir de estos principios, Dussel desarrolla un breve análisis sobre la cultura argentina que no es tema de este trabajo; lo que sí es pertinente para este

⁵⁰ *Ibid.*, p. 118.

⁵¹ *Ibid.*, p. 120.

trabajo es el método que sugiere para tratar de comprender la cultura de nuestros pueblos. Una tarea de tal magnitud aún es tarea pendiente en la cultura mexicana.

3.4. Cultura de la asesoría en el CCH

Habiendo dado el contexto y las bases teóricas para dar una respuesta al problema arriba planteado, llego al nivel más concreto de esta exposición.

Hacer una interpretación⁵² de lo que la cultura de la asesoría podría llegar a ser a partir de los contenidos específicos de alguna corriente o pensador en particular, tiene que resolver en primera instancia el papel que tiene, o debería tener, la cultura en la institución. Empezaré, pues, por abordar esta temática en el marco del Colegio de Ciencias y Humanidades.

3.4.1. Cultura en el CCH

Como ya mencioné, habría que preguntarse qué rol desempeña, cuál es su importancia y a qué hace referencia la cultura en una institución de nivel medio superior, específicamente en el CCH.

Cualquier institución educativa se rige por un proyecto, que en el caso del CCH es el Modelo Educativo. En dicho proyecto se ve reflejado, ya sea directa o indirectamente, el tipo de cultura que se desea alcanzar o conservar; en otros casos (como en el ME del CCH) hay una cierta ambigüedad debido, a mi parecer, al vacío de contenido en los conceptos que utiliza.

⁵² Sobre el riesgo de incurrir en errores de interpretación de la teoría dusseliana de la cultura, considero que al utilizar categorías que no me son propias y utilizarlas a tal nivel de concreción siempre existirá ese riesgo, pero sin lugar a dudas es un riesgo que vale la pena correr. Comparto las palabras del filósofo boliviano Juan José Bautista que afirma que: “[...] los conceptos y categorías a las cuales hacemos alusión argumentativamente, se dan y se desarrollan en diálogo con los que son, a juicio nuestro, los grandes pensadores. Casi nunca los tomamos de modo literal, siempre nos atrevemos a dotarles de otro contenido, pero no por puro afán discrepador, o por afán de producir novedades, sino, porque a esos contenidos los ponemos a dialogar con los problemas que estamos pensando y que nuestra realidad nos plantea como desafío a la razón que intenta apropiarse del mejor modo posible de este presente que la historia nos pone delante nuestro”. (Cf. *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana*, p. 43.)

Para entrar en el tema me remito a la problemática acerca de la cultura ya expuesta en los apartados 1.1 y 1.2. La incompatibilidad entre el Modelo Educativo y los Programas de Estudio de Filosofía refleja, a mi parecer, este vacío de contenido en los conceptos. El ME es tan general y poco preciso que no intuye ninguna problemática al referirse a una cultura, en este caso la mexicana y la cultura que llama universal. Los PEF si intuyen esta problemática en el que la “cultura universal” se va desarrollando a una velocidad mayor a lo que llama “las necesidades sociales históricas”; sin embargo, no queda lo bastante claro en qué consiste la cultura universal.

Como se puede ver en estos documentos, no se trata de cultura universal contra cultura nacional. Sería absurdo interpretar eso a partir de los textos. Aun así, las preguntas enunciadas en el apartado 1.1 siguen vigentes: ¿cómo reforzar o reafirmar el valor de nuestra cultura ante un proyecto de cultura universal? ¿En qué consisten estos dos tipos de cultura? ¿Qué tipo de desarrollo es el que nos propone esta cultura universal? ¿Pueden convergir estos dos tipos de cultura sin correr el riesgo de negar a una de ellas? La finalidad de este apartado es dar un poco de luz a estas cuestiones para tener una visión más completa de la problemática que la cultura representa en el CCH.

Desde ya, me declaro imposibilitado de definir lo que es la cultura mexicana; como ya expresé, a partir de Dussel, ésta es una tarea pendiente. Lo que sí se puede afirmar es que la cultura mexicana, aunque resulte obvio, forma parte de la cultura latinoamericana y éste es el punto de partida para una posible crítica.⁵³

Para tratar de dar una respuesta posible a las cuestiones planteadas es necesario repasar la historia los pueblos de Latinoamérica: una historia de dependencia.

⁵³ El filósofo-economista alemán Franz Hinkelammert nos da una definición pertinente de lo que es crítica, pensamiento crítico, cuando nos dice: “No todo pensamiento que critica algo es, por eso, pensamiento crítico. La crítica del pensamiento crítico la constituye un determinado punto de vista, bajo el cual esta crítica se lleva a cabo. Este punto es el de la emancipación humana. En este sentido, es el punto de vista de la humanización de las relaciones humanas mismas y de la relación con la naturaleza entera. Emancipación es humanización, humanización desemboca en emancipación” (cf. *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*, p. 231).

El arribo de españoles (posteriormente de portugueses, ingleses, franceses y holandeses) marca el inicio de la dominación en muchos campos de la vida, como el económico, por ejemplo. Sin embargo, lo que es pertinente para este trabajo es la dependencia cultural que ha imperado en América latina desde que fue colonizada.

A partir de este suceso se da un despliegue del hombre moderno europeo. Este despliegue fue una imposición no solamente religiosa, sino cultural. Al indígena se le niega el ser, o al menos se pone en cuestión que sean seres humanos, y por ende se niega su cultura, aunque, si bien se encontró resistencia en algunas regiones, se establecieron estructuras culturales para que la cultura europea (y posteriormente la cultura estadounidense, que no es sino la continuación de la cultura imperial europea) se erigiera como la cultura universal. Esto es la llamada cultura moderna.

Este universalismo no es más que el universalismo abstracto de una particularidad que abusivamente se arroja a la universalidad, y que con esto niega todos los demás particularismos y la exterioridad de las otras culturas. Surge así el mecanismo pedagógico de la dominación cultural.⁵⁴

Esta cultura de dominación es un mecanismo que establece un tipo de subjetividad al dominado, donde por un lado crea una conciencia de que la cultura moderna es la cultura universal y, por otro, genera la desvalorización y el desprecio que tiene el dominado de su propia cultura.

La dependencia cultural es primeramente externa. Del imperio a la elite; la elite es minoritaria pero tiene el poder: es la oligarquía dependiente. Luego hay también una dependencia interna, la que la elite cultural ilustrada ejerce al dominar al pueblo, hasta por medio de las escuelas. La elite alienada pretende alienar al pueblo y, muchas veces, entonces, la única garantía de ese pueblo de ser sí mismo, y otro que todo otro, es ser analfabeto. Los alfabetizados, al fin, no saben quiénes son; sobre todo si han cursado la escuela y han creído todo lo que les han enseñado.⁵⁵

Esta pedagogía permite la aniquilación (al menos el intento) y la indiferencia ante las culturas populares. La realidad, por ejemplo, que viven los pueblos

⁵⁴ *Ibid.*, p. 200.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 202.

originarios o las comunidades pobres es ignorada. En México esta realidad está latente; hay comunidades en resistencia ante el embate dominador de esta supuesta cultura universal, siendo las comunidades zapatistas el más claro ejemplo.

No se puede negar que esta aparente cultura universal fue hegemónica en nuestra región, en el sentido de que contó con el consenso de las naciones o, al menos, de sus dirigentes (la élite de la cual nos habla Dussel), como el modelo cultural a seguir. La forma de terminar con esta hegemonía es la toma de conciencia de la historia de nuestras naciones, el situarse en la historia mundial y darle el justo valor cultural. Por fortuna, América Latina está tomando conciencia, específicamente en América del Sur. La toma de conciencia de países como Bolivia, Venezuela, Ecuador, por mencionar los casos más evidentes, están cambiando la estructura del Estado, la economía y reafirmando su cultura; además hay un esfuerzo grande de integración y cooperación en toda América Latina, la Patria Grande, como es llamada en el sur. El camino no ha sido fácil; para estas naciones los conflictos internos están latentes, pero siguen avanzando.

Sin embargo, México es un país con una enorme dependencia tanto de la economía como de la cultura moderna occidental. Nuestro país no ha tomado conciencia, sino que, por el contrario, la dirigencia está copada por una élite a la que poco le interesa establecer lazos con los demás países latinoamericanos, mucho menos exaltar nuestra cultura, a no ser que se resalten algunos aspectos como propaganda turística. El progreso, el futuro está dictado por los Estados Unidos de América y Europa. Seguimos alienados.

Todo lo anterior no se aleja de las preguntas iniciales, sino que son aspectos a tomar en cuenta en el momento de pensar en el tipo de cultura que se pretende enseñar a los alumnos de una institución pública y autónoma. La autonomía y el carácter público de la institución le dan, por un lado, mayor posibilidad de establecer contenidos críticos en el Colegio y, por otro, una mayor responsabilidad por el pueblo que es el sustento de la institución. Con estos antecedentes se puede dar una posible respuesta a las preguntas iniciales.

Así, a la pregunta ¿cómo reforzar o reafirmar el valor de nuestra cultura ante un proyecto universal?, ya se ha respondido. Es necesario tomar conciencia de nuestra historia, situarnos en la historia mundial, rescatar nuestro pasado y costumbres, tanto de los pueblos originarios como coloniales, exigir el respeto y restituir la dignidad de las comunidades indígenas –que no significa que hayan perdido la dignidad, sino que nos creemos tan modernos que no la vemos– quienes están tan conscientes de su dignidad, que han resistido, pero hay que pasar de la resistencia a la liberación. Esto es solamente algo de lo mucho que hay por hacer, al menos desde el pensamiento de la teoría crítica.

¿En qué consisten estos dos tipos de cultura? ¿Qué tipo de desarrollo es el que nos propone esta cultura universal? Por un lado nos encontramos ante una cultura que se impone como la cultura universal, es la llamada cultura moderna; del otro lado está la cultura latinoamericana, cultura dependiente de la cultura moderna aún, pero que ha encontrado resistencia en América del Sur. Las culturas nacionales tienen la tarea de afirmarse en su particularidad y distinción ante las otras, pero con la conciencia de que entre ellas tienen mucho más en común, que diferencias.

El tipo de desarrollo que pretende la cultura moderna se puede resumir en los siguientes enunciados que constituyen una crítica, como nos dice Dussel:

La “doctrina del desarrollo”, esencial y culturalmente, significa lo siguiente: hay países desarrollados con un particular modelo o mecanismo de su economía; hay países subdesarrollados con falencias con respecto a ese modelo.

Los países desarrollados poseen cierto modelo; los países subdesarrollados tienen el mismo modelo pero defectuoso. Lo que había que hacer es imitar aquel modelo y, por lo tanto, progresar y desarrollarse hasta identificarse con él.⁵⁶

Este modelo se presenta como la única opción y exige un sometimiento preciso. El modelo es imperfecto pero se le debe tomar “como si” fuera perfecto, porque supuestamente garantiza resultados. Pero éstos nada tienen que ver con el desarrollo de la vida humana concreta, sino que el tipo de desarrollo hace referencia al aumento de ganancia de los grandes capitales.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 193-194.

De esta forma se nos impone un sistema que demanda sometimiento y colaboración con la promesa de un desarrollo que, aunque no puede asegurar, aun así es propuesto como la única vía. Los efectos negativos tampoco se toman en cuenta, simplemente son no-intencionales. El ser humano, al no aparecer como fin sino como medio para este tipo de desarrollo, no tiene asegurada la vida. Hayek, uno de los mayores expositores del neoliberalismo afirma:

Una sociedad libre requiere de ciertas morales que en última instancia se reducen a la manutención de vidas: no a la manutención de todas las vidas porque podría ser necesario sacrificar vidas individuales para preservar un número mayor de otras vidas. Por lo tanto, las únicas reglas morales son las que llevan al “cálculo de vidas”: la propiedad y el contrato.⁵⁷

De la misma forma impone una cultura pertinente a este tipo de desarrollo económico, y se impone con el mismo deber al sometimiento.

Si bien la teoría desarrollista pasa por ser principalmente económica, las implicaciones que dicha teoría tiene en otros campos son muy importantes, sobre todo en la cultura, ya que no sólo hay que aspirar a tener la “grandeza” de la cultura moderna, sino que hay que educar para ello.

Por último, a la pregunta ¿pueden converger estos dos tipos de cultura sin correr el riesgo de negar una de ellas? La respuesta sería que no, ya que la cultura moderna es, por antonomasia, excluyente.

La cultura moderna parte del principio de ser “la cultura” más desarrollada; el que otras culturas salgan del subdesarrollo implica necesariamente el tránsito de estas culturas por el camino ya recorrido por la cultura más desarrollada. Ésa es la tesis principal de la llamada “falacia desarrollista”.⁵⁸

Bajo esta lógica es impuesta una pedagogía violenta pero necesaria para el sistema vigente. La desaparición total o parcial de la cultura de un pueblo queda justificada por ser un efecto colateral del proceso modernizador. El negarse a dicho proceso también justifica la fuerza que se pueda ejercer, ya

⁵⁷ Apud Hinkelammert, *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*, pp. 63-64.

⁵⁸ Para profundizar en el tema, consultar la obra de Dussel 1492 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad*, 1994.

que es culpable de no aceptar salir de su condición de subdesarrollado ante la promesa de un “bien” futuro.

En eso consiste el “mito de la modernidad”: victimizar al inocente (al otro) declarándolo causa culpable de su propia victimización y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización.⁵⁹

Con lo ya expuesto, y volviendo sobre la pregunta, reafirmo que desde esta perspectiva es imposible que no haya riesgo de que una cultura niegue a otra, pero siempre unidireccionalmente. La cultura moderna siempre intentará negar a cualquier otra cultura que no la tenga a ella como fin. Una propuesta crítica no tiene como fin negar la cultura moderna, tampoco negar su desarrollo cuantitativo, eso sería absurdo, sino que lo que se busca es afirmarnos como parte de la historia mundial de las culturas y exigir un diálogo en condiciones de igualdad. Se trata de que nunca más se nos vea como cultura colonial, irracional, inferior, dependiente.

Ahora ya cobra un sentido más profundo los enunciados del ME, principalmente el que se refiere a la enseñanza de contenidos que acerquen a los alumnos la cultura universal; esos contenidos son impuestos aunque no se vea la imposición, es pedagogía y epistemología de dominación, aunque se le oculte.

Aparece aquí también la culpa y se nota en el ME: no queremos seguir siendo un país subdesarrollado, por eso tenemos que adquirir esos conocimientos sin más, sin cuestionarse nada; de no hacerlo, se corre el riesgo de una exclusión pedagógica, ya que “si esto no se realizara, el estudiante de hoy podría quedar marginado de forma semejante a la del analfabeta en épocas anteriores”.⁶⁰ Si no aceptamos los contenidos que se nos imponen la culpa es nuestra. Esto se ve más claro en las comunidades rurales que ni siquiera tienen un aula digna para estudiar, pero esos niños o adolescentes se tienen que adaptar a los contenidos de la cultura moderna, aunque ésta no tenga nada que ver con su

⁵⁹ *Ibid.*, p. 70.

⁶⁰ <http://www.cch.unam.mx/modelo>

realidad. En las ciudades más grandes esto ya no se pone en cuestión, ya tenemos subjetividad moderna, y lo mismo ocurre en los planteles del CCH. Por eso, el ME refleja ese temor a la exclusión pedagógica, sabe las consecuencias de no entrar en la cultura universal, pero no tiene ni idea del por qué. Sin más, aplica los contenidos pertinentes para la reproducción de conocimientos que se adecuan a esta cultura y que son principalmente de carácter científico-tecnológico, y no le queda de otra porque el desarrollo no permite más opciones.

Por eso es pertinente la pequeña crítica que se esboza en los *Programas de Estudio de Filosofía*. El avance científico-tecnológico, que es el contenido primordial para el desarrollo de la cultura moderna, es cuestionado:

La enseñanza de la filosofía adquiere particular importancia en el momento actual, debido a que el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista. Dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando se advierte la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos.⁶¹

Este conocimiento científico-tecnológico es propio de la cultura moderna. El desarrollo de los contenidos humanistas es dejado de lado al no encajar con ideales productivistas. El embate para desaparecer algunos contenidos de este tipo de conocimiento es muy actual.⁶²

Si bien el ME no ve este avance desigual, es grato que los PEF sí se percaten de ello. Aunque esto no resuelva el grave problema, sí lo devela al menos en lo que a la filosofía se refiere. Y vuelvo a hacer hincapié: se trata de la ética como parte fundamental del desarrollo académico de los alumnos. No obstante que el ME hace referencia frecuentemente a este aspecto, la ética como contenido sólo aparece como un tema en el programa de la asignatura de Filosofía. La

⁶¹ http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyii.pdf

⁶² En la actualidad a nivel nacional se libró una batalla contra la Reforma Integral de la Educación Media Superior (cf. <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/29/index.php?section=opinion&article=022a2pol>). A nivel del CCH hay resistencia en contra de la Reforma conocida como "12 puntos" (cf. <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/05/sociedad/039n2soc>), sin olvidar la lucha del Observatorio Filosófico de México por la recuperación de las disciplinas filosóficas (cf. <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2013/07/Declaraci%C3%B3n-final-1.pdf>)

importancia que se le da en el discurso se contradice con la realidad. Si el alumno lleva dos semestres esta asignatura al final de su estancia en el Colegio, no es difícil imaginar que los ideales del ME se vean frustrados, porque el ME “está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos”. Alguien sufrió una “pequeña” distracción o, en todo caso, mostró un cinismo mayúsculo al momento de realizar el Mapa Curricular del CCH.

La cultura, en sentido crítico, debe estar necesariamente atravesada por la ética; no hay pensamiento crítico sin ética. El desarrollo del pensamiento humanista en el CCH sin ética sería simulación. No obstante la Ética debe estar presente en todo acto pedagógico, es decir, todas las disciplinas tienen algún contenido ético, por mínimo que sea. De ahí que resulta primordial rescatar este aspecto del ME y luchar porque su importancia trascienda el discurso y se refleje en los programas de estudio del CCH. Si bien el ME no necesariamente se debe comprometer con algún contenido ético en particular, esta disciplina sí debe ser transversal en todos los programas de estudios.

Como se puede ver, el dar contenido a los conceptos que nos presenta el ME puede cambiarnos la visión de forma radical al momento de plantear un problema. Entrar en el diálogo interdisciplinario puede dar solución a muchos problemas de la realidad concreta del CCH. Ésta, pues, es sólo una propuesta general de cómo la filosofía tiene mucho que aportar en la realidad. Aquí me he instalado en la filosofía de Enrique Dussel, pero hay diferentes posturas desde la misma filosofía que pueden entrar en diálogo. Al igual que con las distintas culturas, no se trata de negar una para afirmar otra, sino que se trata de la apertura al diálogo racional, pero en igualdad de condiciones.

Para finalizar, hay que recordar, según lo ya expuesto, que todos los tipos de conocimiento que se imparten en las instituciones educativas son productos culturales, aunque algunos no se adecuen a la realidad. Pero por ser productos culturales, cada uno de estos saberes tiene alguna responsabilidad con la cultura en la que están inmersos. El grado de responsabilidad en una institución como el CCH está limitado por el nivel de conocimiento que se enseña, que es el de educación preparatoria; tampoco se trata de encomendar a estas instituciones que las labores emprendidas con sus alumnos sean de

grado superior, pero sí puede ser una labor consciente. Puestas las bases para un futuro Modelo Educativo del Colegio –en este caso se trataría de bases críticas–, se daría paso a la revisión de los contenidos en todas las disciplinas para tratar de adecuar el proyecto a la realidad curricular del CCH.

El aporte al nivel de investigación para la creación de proyectos académicos por parte de los profesores, también es un trabajo que ayuda a desarrollar y producir cultura. El destinar tiempo y las condiciones necesarias para este tipo de actividad docente es de gran importancia. El rol que desempeña el profesor en este nivel sería análogo a lo que para la cultura general es el hombre culto; su actividad no debería limitarse al trabajo en el aula. Debería tener, también, la capacidad de emitir un análisis ante los problemas internos del Colegio; de él tendría que venir una postura más articulada en torno a la complejidad de los problemas y posteriormente tendría que entrar en diálogo con otras posturas. La responsabilidad de lo que pase en la vida cotidiana de la institución, no le debe ser indiferente.

Esta propuesta se presenta casi en su totalidad a nivel “arquitectónico”, en términos de Dussel. Habría que crear o reformar los criterios para regular la participación y las tomas de decisiones. No se puede caer en un idealismo ingenuo; al menos, esta propuesta no pretende serlo.

3.4.2. Cultura de la asesoría

Una vez comprometido con una postura filosófica, y abriendo el panorama para proponer de forma más articulada una propuesta pertinente al sitio donde realicé el servicio social, sólo me queda exponer la manera en que todo lo ya expuesto abonaría a una Cultura de la Asesoría, además de esbozar algunos temas aún no tratados pero pertinentes en esta temática. No se trata ya de dar cuenta de la cultura, sino de cómo podría incidir ésta en la cotidianidad del PIA, aunque hay aspectos que se pueden llevar a cabo también en los cursos regulares.

Como ya expresé, los profesores cumplen la función del hombre culto –esto me permite alejarme de la visión reductivista que se tiene en el PIA de que la

cultura de la asesoría trata de que los alumnos que requieren de las asesorías asistan a tomarlas como hábito, es decir, se pretende que si algún alumno necesita asesorías debería ser habitual en él recurrir al Programa como parte normal de su vida escolar—. El problema que plantean los asesores es: ¿cómo lograr que los alumnos asistan a tomar asesorías en caso de necesitarlas? ¿Cómo lograr que todos los estudiantes tengan presente a lo largo de su trayectoria escolar que existe un programa que le puede ayudar a resolver dificultades académicas en caso de presentárseles? Partiendo del profesor —en este caso, del asesor— como el hombre culto, se puede dar un giro y expresar que si el asesor tiene esa función, es su deber actuar como tal, es decir, lo primordial es que el asesor pueda dar cuenta satisfactoriamente de su(s) asignatura(s) que son productos culturales y debe actuar bajo los principios éticos mínimos requeridos que adquiere al realizar la labor docente. Con esto se pretende evitar a nivel institucional que algún profesor que no sea especialista en su asignatura, imparta el curso y, además, evitar simulaciones académicas. Si se necesita cultura en el PIA, los asesores deberían ser los primeros en asumir y reflejar la función que les toca. Es evidente que este planteamiento supone que los profesores tienen vocación, responsabilidad y compromiso hacia la formación de los alumnos, además de estar convencidos de un proyecto que tiene estas pretensiones. El diálogo interdisciplinario es una vía para darle cauce. Por eso subrayo que ésta es sólo una propuesta plausible.

Como ya se dijo, el Programa Institucional de Asesorías debe regirse también por los lineamientos generales del ME de la institución. En este sentido, la elaboración de un ME nuevo o con contenido preciso de carácter crítico supone ya un cambio en los contenidos de las asignaturas que se imparten en el programa. Supone, también, aunque no directamente del Modelo Educativo, dotar de funciones más amplias a los docentes en torno a los desafíos, problemáticas o decisiones que se puedan presentar, en este caso, al interior del PIA.

El apartado anterior trató de establecer algunos puntos en los que el CCH puede contribuir en el avance y posible transformación cultural del país; de lo que se trata ahora es de ver particularidades culturales que pueden ayudar en

el fortalecimiento del CCH desde un programa institucional muy peculiar: el PIA.

La peculiaridad del programa radica en la manera noble como surge: nace como ayuda a la comunidad estudiantil, como vocación de servicio de algunos profesores que de forma voluntaria cedían tiempo a esta labor de ayudar u orientar al *otro*, a ese alumno que no cumple con el ideal institucional. La toma de conciencia de estos profesores altruistas permitió el surgimiento del ahora llamado Programa Institucional de Asesorías.

Como se expuso arriba, las finalidades del programa son: combatir la deserción del alumno, ya sea parcial –es decir, de una o varias asignaturas– o definitiva de la institución, y fortalecer o esclarecer dificultades que tienen los alumnos en sus cursos ordinarios. Esto por supuesto que tiene implicaciones éticas, al menos para el pensamiento crítico de Enrique Dussel.

El PIA surge cumpliendo las exigencias de una ética de vida, en el sentido de que emerge como un programa que procura la producción, reproducción y desarrollo de vida escolar de todos los afectados. Hubo consenso de la importancia de este programa en todos los planteles del CCH y se dieron las condiciones de factibilidad. Todo esto fue favorable a nivel estructural. Sin embargo, las condiciones en las que opera el PIA dejan lugar a posibles reformas para ayudar a preservar la particularidad del programa.

Tanto en el CCH en general como en el PIA en particular, la ética debe ocupar un lugar preponderante. Este trabajo propone partir de la ética de Enrique Dussel como contenido estructural, es decir, los fundamentos de la ética deben ser transversales tanto a los lineamientos generales del CCH como a los de las dependencias que forman parte del mismo. Así, habría que situar al alumno llamado “irregular” como el sujeto que puede ser negado en su vida estudiantil. Las circunstancias por las que un alumno abandona las aulas, ya sea total o parcialmente, son muy variadas, sin embargo, cuando la pretensión de nuestra ética es la producción, reproducción y desarrollo de la vida –en este caso la vida estudiantil– tendríamos como prioridad evitar o disminuir, tanto como sea posible, el índice de alumnos en esta situación. El PIA cumple una función muy importante al respecto. No obstante, la prioridad del Programa es aumentar el

índice de egresos. Que el alumno termine el CCH y que los alumnos regulares continúen de buena forma en su formación académica es, tanto estadística como evaluativamente, más importante. El que un alumno irregular avance está bien, pero es secundario, al menos a la hora de entregar cuentas. Para nadie es un secreto que en toda evaluación educativa en México lo importante es cuantificar el número de egresados que hay en las instituciones; los que se quedan en el camino son responsables de su propia desgracia. La Ética de la Liberación permite cambiar la prioridad y hacer conciencia de la responsabilidad que tienen las instituciones educativas con todos los afectados, especialmente con los que pueden abandonar la vida escolar.

Otro aspecto a mejorar es la forma en que se elige a los asesores. No hay un perfil específico, no hay una forma reglamentada para ocupar un espacio como asesor, tampoco hay lineamientos para que un profesor sea dado de baja del programa, etcétera. Hay mucho que hacer y transparentar al respecto, si es que hay voluntad en los involucrados. Esta reglamentación puede solucionar otro tipo de problemas, sobre todo la simulación. Cuando se institucionalizó el programa y se empezó a pagar a algunos de los profesores que impartían asesorías, se dio paso también, lamentablemente, a que profesores poco comprometidos llenaran espacios y se dedicaran a simular que dan asesorías, como ya había hecho mención en el apartado 2.3, olvidándose así de una cualidad docente, que se ha ido perdiendo y con la cual nació este programa, esto es, la vocación de servicio desinteresado. Si bien también fue un logro para los profesores recibir algún tipo de remuneración económica (debido a la institucionalización del programa), no debe olvidarse ni dejarse de lado el aspecto humano y digno con el que nace el Programa Institucional de Asesorías. Por fortuna, las actitudes inmorales son mínimas, y la solución y el fortalecimiento de la coordinación del PIA puede encontrar buen cauce con una normatividad democrática y transparente.

Para concluir, mi propuesta concreta es un postulado de la razón práctica que servirá como el criterio que orientará en las acciones y toma de decisiones

emprendidas en el PIA: *La perfección del Programa Institucional de Asesorías es su disolución.*⁶³

La perfección del programa supondría que en el CCH no hay ningún alumno que necesite ser asesorado, ni remedial, ni preventivamente. Sería un momento en que todos los alumnos del CCH fueran regulares y, además, no tuvieran problemas en la asimilación perfecta de los contenidos de sus asignaturas, es decir, habría alumnos perfectos, profesores perfectos, institución perfecta. Por ello, y en cumplimiento de la labor encomendada al PIA, su desaparición sería la culminación del proyecto.

Si bien esto es perfectamente pensable desde el punto de vista lógico, empíricamente es imposible. No obstante, toda acción emprendida en el PIA –y en última instancia en todo el CCH– tendrá como guía este postulado como horizonte estratégico. De esta manera, asesores, coordinadores, prestadores de servicio social, profesores y autoridades deberán actuar de forma tal que con sus acciones pretendan acercarse a este criterio como si el postulado fuera posible, aunque no lo sea. Las relaciones institucionales deberán estar encaminadas a la perfección del programa. Enunciado el postulado habría que preguntarse: ¿de qué forma tiene que estar constituido, tanto normativa como operacionalmente, el PIA para el perfeccionamiento del programa? A partir de aquí se abre todo el horizonte para las políticas de acercamiento en torno al postulado.

Este criterio es útil en tanto que nos ayuda a que toda acción que se pretenda emprender tenga como fin el fortalecimiento del programa; por ejemplo, si soy asesor deberé atender a los alumnos lo más eficientemente posible para que asimilen los contenidos y adquieran herramientas o estrategias de aprendizaje que les permitan continuar su vida académica con menor dificultad. Así, el alumno ya no necesitará ser asesorado o necesitará menos asesorías. A los profesores y autoridades les corresponde impulsar proyectos alternativos para hacer más eficiente la vida académica de todos los alumnos y la vida docente del profesor, lo cual ayudaría a acercarse al postulado enunciado.

⁶³ Este postulado está inspirado en una tesis de Enrique Dussel sobre la cuestión del liderazgo. Cf. "Un ejercicio democrático representativo y participativo con liderazgo político" en *Carta a los indignados*, 2011.

Además, como se puede ver, si todos los integrantes del PIA tienen presente ese postulado, no hay lugar para la simulación, ya que es un enunciado que exige trabajo constante.

Finalmente, el ser consciente del postulado permite detectar el alejamiento que se puede dar entre el funcionamiento ideal y la realidad. En caso de que el programa ya no esté funcionando eficazmente, se puede reformar teniendo como horizonte el postulado. Y si éste no resuelve por sí la profunda complejidad de los problemas concretos que se puedan presentar, al menos es el horizonte estratégico crítico que permite orientar nuestras acciones, afirmando de nuevo que la disolución del PIA es pensable lógicamente, aunque empíricamente parezca imposible.

Conclusiones

Un aspecto importante que se puede concluir a partir de este informe de servicio social es la pertinencia del quehacer filosófico en muchos aspectos de lo cotidiano, de la realidad. En este caso partí del marco categorial de Dussel para reflexionar acerca de la cotidianidad del CCH.

A partir de la definición de 'cultura' de Enrique Dussel fui mostrando cómo los contenidos del Modelo Educativo y de los Programas de Filosofía del CCH cobran otro sentido. Al dar definiciones específicas de algunos conceptos, que son tratados en estos documentos, se puede dar una posible respuesta al problema de qué se puede entender críticamente por cultura de la asesoría.

Para la mayor parte de la comunidad del PIA es obvio que se necesita una cultura de la asesoría, tan obvio como cierto; por lo tanto, es necesario afirmar y trabajar por una cultura de la asesoría. Sin embargo, se tiene que tener claro qué entendemos por Cultura de la Asesoría, que en un sentido más preciso pasaría a ser Cultura *en* la Asesoría.

Esta exposición trata de dar una explicación de lo que se nos aparece como obvio y descubrir las relaciones ético-pedagógicas que oculta una respuesta que nos resulta tan evidente.

A partir de lo expuesto puedo concluir que la cultura de la asesoría es la subsunción de los contenidos culturales y su aplicación en el plano concreto, tanto en el CCH en general, como en el PIA en particular. La primera instancia donde se deben reflejar dichos contenidos es en el modelo educativo de la institución, a fin de estructurar y dar sentido tanto a los programas de estudio como a las dependencias institucionales. Para el Programa Institucional de Asesorías se propone que la asimilación de los contenidos culturales se dé en los docentes, en primer lugar, debido a que en ellos recae la mayor responsabilidad como hombres cultos. Es decir, los docentes como portadores de cultura (la matemática, la física, la historia, etcétera, son productos culturales) y encargados de la enseñanza tienen que ser el punto de partida para que un proyecto así tenga éxito. En segundo lugar, aunque no menos importante, en el personal administrativo que es el encargado de velar por el buen funcionamiento estructural del CCH en general y del PIA particular.

Este trabajo toca principalmente aspectos estructurales que nos permitirían, como institución, abrirnos a un horizonte más amplio tanto en contenidos pedagógicos como epistemológicos. Soy consciente de que tratar de llevar a cabo un proyecto como éste supone una reforma radical del CCH y, como dije anteriormente, no se trata de un idealismo ingenuo. Hay conciencia de la política interna que se vive en las instituciones educativas, los grupos de poder al interior del CCH son muy activos; además, aunque la institución es autónoma, es un secreto a voces que hay injerencia (o en todo caso puede haberla) de parte de grupos ajenos a la institución, como lo puede ser el Estado, por poner un ejemplo.

Éste es un ensayo académico que pretende abrir paso al diálogo para la mejora y el fortalecimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Programa Institucional de Asesorías. Sin embargo, me sitúo como crítico de las prácticas negativas de la profesión docente, la cual trataré de ejercer, y a veces –como algunos críticos– me sitúo como soñador, fomentador y creador de utopías, que en la filosofía cobran forma de postulados. En palabras de Paulo Freire:

Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar. Trabajo con personas y no con cosas.⁶⁴

⁶⁴ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, pp. 137-138.

Bibliografía

- AA. VV., *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, Editorial Bonum, Buenos Aires, 1973.
- Bautista, Juan José. *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana*, Rincón Ediciones, La Paz (Bolivia), 2012.
- Dussel, Enrique. *Carta a los indignados*, La Jornada Ediciones, México, 2011.
- Dussel. *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*, Plural Editores, La Paz (Bolivia), 1994.
- Dussel, Enrique. *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Editorial Trota, 1998.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la cultura y la liberación*, UACM, México, 2006.
- Dussel. *Filosofía de la liberación*, FCE, México, 2011.
- Dussel, Enrique. *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*, Editorial Nueva América, Bogotá, 1994.
- Dussel, Enrique. *La pedagógica Latinoamericana*, Editorial Nueva América, Bogotá, 1980.
- Dussel, Enrique. *Lecciones de introducción a la filosofía, de antropología filosófica, s/ed*, Mendoza (Argentina), 1968.
- Dussel, Enrique. *Materiales para una política de la liberación*, Plaza y Valdés Editores, Madrid, 2007.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, Trad. Guillermo Palacios. Siglo XXI, Buenos Aires, 2001.
- Hinkelammert, Franz. *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*, Editorial Dríada, México, 2008.
- Gaceta CCH*. Suplemento especial. Número 7, 5 de junio de 2008.

Referencias electrónicas

<http://psi.cch.unam.mx>

<http://www.cch.unam.mx/estudiantil/tutorias>

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

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

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf

<http://www.jornada.unam.mx/2010/06/29/index.php?section=opinion&article=022a2pol>

<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/05/sociedad/039n2soc>

<http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2013/07/Declaraci%C3%B3n-final-1.pdf>

Anexos

Anexo 1

FILOSOFÍA I

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y LA ARGUMENTACIÓN

Tomando en consideración que la orientación básica de esta propuesta de programa son los aprendizajes de los alumnos, lo fundamental son precisamente estos aprendizajes; esto es, aquello que todo estudiante debe saber. Las estrategias y los contenidos temáticos se presentan como orientaciones generales derivadas de los aprendizajes, lo cual no es obstáculo para que cada profesor pueda hacer modificaciones y cambios según sus necesidades y su propio criterio, en el marco de los programas según se definen en el Plan de Estudios Actualizado.

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y LA ARGUMENTACIÓN

Propósitos:

- ✍ Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática de la filosofía de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica¹ (capacidad de asombro, deseo de saber y preguntar, búsqueda de la verdad- entre otras) ante la vida.
- ✍ Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida cotidiana y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará.
- ✍ Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y creador, para asumirse como ser sensible.

TIEMPO: 64 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>? Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía, para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.</p> <p>? Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana².</p>	<p>? Relacionar los conceptos filosóficos con la vida cotidiana del alumno a través de diversas técnicas y métodos de aprendizaje.</p> <p>? Aplicar metodologías de comprensión de textos para identificar argumentos, en actividades como analizar y producir textos breves de tipo argumentativo, para participar en debates con argumentos y tener criterios para la toma de decisiones o la solución de problemas.</p>	<p>¿Qué es filosofía?</p> <p>? Origen e historicidad de la filosofía.</p> <p>? Conceptos básicos para caracterizar a la filosofía.</p> <p>? Filosofía y su relación con la vida cotidiana</p>

¹ Los verbos utilizados corresponden a posturas didácticas y no filosóficas

² *Idem*

<p>? Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.</p>	<p>? Emplear la metodología de grupos cooperativos para integrar tanto conocimiento como habilidades.</p> <p>? Diseño y desarrollo de un proyecto de investigación sobre un problema o tema filosófico.</p> <p>? Diseñar y emplear técnicas y métodos que propicien el proceso de asimilación y comprensión de conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Razonamiento ✍ Rejillas ✍ Debates ✍ Banco de pregunta y respuestas. ✍ Encuadre <p>La siguiente estrategia, a modo de ejemplo, acerca del tiempo puede ser abordado a través de distintos autores como Heráclito, San Agustín, Kant, Einstein, Sartre, Heidegger, Stephen Hawking, entre otros.</p> <p>? El profesor plantea un problema filosófico, por ejemplo, ¿Es el tiempo algo real?</p> <p>Los alumnos discuten en equipos la pregunta y formulan algunas interpretaciones.</p> <p>Los alumnos formulan respuestas tentativas. Estas respuestas servirán como una evidencia de la comprensión no filosófica que tienen del tiempo.</p> <p>? El profesor plantea una nueva pregunta; ¿En pasado y el futuro son reales?</p>	<p>¿Cuáles son los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas donde se abordan?</p> <p>? Los problemas del ser, el conocer, la sensibilidad, el deber ser, el razonamiento y el hombre.</p> <p>¿Cuál es el aspecto esencial de la filosofía que la hace diferente de otras formas de interpretar la realidad?</p> <p>? El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia.</p> <p>¿Cuáles son los elementos fundamentales del carácter argumentativo de la filosofía?</p> <p>? La argumentación. como una herramienta que facilita la expresión escrita y oral en forma coherente.</p>
--	--	---

	<p>Los equipos discuten la respuesta y se les solicita que ofrezcan razones que justifiquen su respuesta.</p> <p>Los equipos formulan sus respuestas.</p> <p>? El profesor plantea una nueva pregunta ¿Qué es el tiempo?</p> <p>Los alumnos leen algunos fragmentos del libro XI de las Confesiones de San Agustín en los que analizan su concepción del tiempo.</p> <p>Se reúnen en equipos y responden a la pregunta ¿Es el tiempo algo real? y ofrecen razones que justifiquen su respuesta.</p> <p>El profesor formula una nueva pregunta, para que cada alumno la responda en forma individual: ¿En dónde ocurre mi pasado y mi futuro? o ¿Qué hago por mi vida pasada y mi vida futura?</p>	
--	---	--

Anexo 2

FILOSOFÍA II

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO Y ESTÉTICO

De la misma manera que en el primer semestre, también en Filosofía II las estrategias y los contenidos temáticos se presentan como orientaciones generales derivadas de los aprendizajes, lo que no constituye ningún obstáculo para que los profesores que así lo juzguen conveniente, introduzcan alguna modificación según sus necesidades y criterio. Lo que no debe nunca perderse de vista es que lo principal son los aprendizajes de los alumnos y que estos se promueven en el Colegio de Ciencias y Humanidades de acuerdo a su modelo educativo y al marco general del Plan de Estudios Actualizado.

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO Y ESTÉTICO

Propósitos:

- ✍ 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.
- ✍ Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos(dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.
- ✍ Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento 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.

TIEMPO: 64 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>? Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.</p> <p>? Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para</p>	<p>? Aplicar técnicas y métodos de comprensión de textos filosóficos, videos y películas, para identificar algunos conceptos de teorías éticas, con el propósito de que el alumno participe en debates con argumentos sobre problemas morales de la sociedad contemporánea y utilice criterios emanados de actividades grupales, para la toma de decisiones en la solución de problemas.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>? Reflexionará acerca de su identidad, retomando lo investigado e integrando su entorno cotidiano y podrá realizar lo siguiente:</p>	<p>¿Qué es el ser humano?</p> <p>? Concepción filosófica del ser humano.</p> <p>¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?</p> <p>? Dimensión ético-moral.</p>

<p>construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.</p> <p>? Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.</p>	<p>? Investigará y elaborará un ensayo o disertación acerca del quién soy.</p> <p>? Indagará en documentos sobre tres concepciones filosóficas del ser humano.</p> <p>? Analizará comparativamente concepciones filosóficas, para identificar semejanzas y diferencias, con el fin de elaborar un escrito acerca del filósofo que considere más importante para su vida: pueden ser, entre otros, Sócrates, Epicuro, Nietzsche.</p> <p>? Elaborará un esquema de su escrito argumentativo.</p> <p>? Relacionar y aplicar algunos conceptos de la estética con ejemplos del arte y su historia, a partir de prácticas de aproximación a las artes y la creatividad de los alumnos, tales como:</p> <p>? Visitas guiadas a museos, exposiciones, conciertos y otros eventos culturales.</p> <p>? Videos sobre historia del arte.</p> <p>? Asistencias a conciertos, teatros, espectáculos de danza y cine, entre otros.</p> <p>? Elaboración de ensayos sobre temas relativos a la valoración estética y artística.</p> <p>? Ejecución y realización de obras de teatro, performances, happenings, collages, fotografía, pintura, escultura, grabado, música, danza, poesía entre otros.</p>	<p>? El problema de la libertad, el deber y los valores.</p> <p>¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?</p> <p>? Ética aplicada.</p> <p>¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano?</p> <p>? El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.</p> <p>? Sujeto y objeto estéticos.</p>
--	--	---

	<p>Ejemplo:</p> <p>? El alumno selecciona tres obras de arte y busca, en la biblioteca o en la red, una interpretación, afirmación o tesis sobre estas y sus características.</p> <p>? Compara los resultados de la búsqueda, discute su pertinencia en equipo y escribe un primer texto de resumen.</p> <p>? Elige tres lecturas, por ejemplo, capítulo II de la Poética de Aristóteles, o libro X de la República de Platón, o capítulo "El arte como fiesta" de La actualidad de lo bello, de Hans George Gadamer, o párrafo 45 de la Crítica del Juicio de Kant o capítulo VII "Revelaciones artísticas", cuarta parte de El arte de viajar. Cómo ser más feliz viajando de Alain de Botton y sintetiza la tesis principal de las lecturas elegidas y sus argumentos.</p> <p>? Escribe un análisis a partir del resumen elaborado con anterioridad, utilizando los argumentos aprendidos.</p> <p>? Escribe una opinión razonada sobre la utilidad y la pertinencia de esta actividad para mejorar la calidad de tus experiencias.</p> <p>? Presenta al grupo tu trabajo final para su socialización.</p>	<p>? La obra de arte: creación y disfrute.</p>
--	--	--