



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CAMPUS ACATLAN

**EL DIALOGO FILOSOFICO INTERCULTURAL PARA HACER SIGNIFICATIVA LA
ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR**

TESIS Y EXAMEN PROFESIONAL

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)

P R E S E N T A

LIC. ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

TUTOR PRINCIPAL:

DR. GUILLERMO CASTILLO RAMIREZ (FES ACATLAN)

Naucalpan de Juárez, Edo. de Méx., mayo 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

**EL DIÁLOGO FILOSÓFICO INTERCULTURAL PARA HACER
SIGNIFICATIVA LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

INTRODUCCIÓN GENERAL	4
-----------------------------------	----------

**CAPÍTULO 1. Para comprender la situación de la Educación Media Superior
en México**

1.0	Introducción	8
1.1.	Desde el panorama mundial; la Globalización como forma de vida impositiva	10
1.2.	El problema de la educación hegemónica	21
1.3.	El papel de las Humanidades en el contexto mexicano	25
1.4.	La Filosofía en la EMS como enseñanza occidentalizada	33
1.5.	Conclusión	40

CAPÍTULO 2. Los contenidos hegemonizados en el Nivel Medio Superior (NMS)

2.0.	Introducción	41
2.1.	El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como propuesta para resolver la problemática de la EMS	42
2.2.	Análisis de 2 modelos pedagógicos como soporte de SNB	
2.2.1.	Las competencias	50
2.2.2.	El constructivismo	55
2.3.	Conclusión	61

**CAPÍTULO 3. Análisis curricular del Instituto de Educación Media Superior
del Distrito Federal (IEMS-D.F.)**

3.0.	Introducción	62
3.1.	IEMS	61
3.2.	Vínculo entre la Institución y el objetivo de la práctica docente	71
3.3.	Conclusión	74

CAPÍTULO 4. El diálogo filosófico intercultural como alternativa a la EMS.

4.0. Introducción	75
4.1. La interculturalidad más allá del multiculturalismo	75
4.2. Desde el sentido pluricultural hacia la pertinencia de lo intercultural	79
4.3. El espacio/tiempo específico; desde el locus enuntiationis	81
4.4. Reflexionar para trascender a sí mismo	86
4.5. La comprensión como estructura para el diálogo	93
4.6. Filosofar desde lo real del diálogo entre culturas	99
4.7. Conclusión	105

CAPÍTULO 5. El posible sentido psicopedagógico en la EMS.

5.0. Introducción	106
5.1. La pedagogía intercultural	106
5.2. La psicología cultural	108
5.3. La personalidad del adolescente	111
5.4. Lo real del adolescente para generar condiciones significativas de aprendizaje	115
5.5. Conclusión	118

CAPÍTULO 6. Realización de la intervención docente.

6.0. Introducción	119
6.1. Metodología	119
6.2. Planeación didáctica y práctica docente	120
6.3. Evaluación preliminar; valoración de toda la intervención docente	157
6.4. Evaluación de la estrategia	160

CONCLUSIÓN GENERAL	163
---------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	168
---------------------------	-----

Introducción general.

Una intervención didáctica educativa desde la filosofía intercultural pretende pensar desde lo que acontece en su realidad. Apela al modo del ser humano en sus distintos contextos culturales a través del diálogo con otros horizontes humanos, lo que implica reconocer que existen otros sujetos, considerando que tenemos que apelar y atender a lo que nos tienen que decir.

La intervención pedagógica, a través del diálogo filosófico intercultural, va más allá de la mera experiencia academicista donde se cumplen propósitos de programas de una manera formal. En cambio, nuestro supuesto pretende hacer significativa la enseñanza de la filosofía donde los estudiantes y los profesores encuentren el vínculo entre la escuela y la vida cotidiana.

Es decir, nuestra pretensión es lograr que el diálogo filosófico intercultural dé a los estudiantes elementos para formar una cultura general que permita entender y transformar su realidad; el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre en función no sólo de los requerimientos escolares aislados, sino ésta como parte de una realidad específica que debe estar en contacto con la vida cotidiana de los estudiantes.

Para lograr dicho plan debemos entender a la filosofía en términos interculturales, lo cual significa romper la formación alienada donde las personas y las culturas no occidentales, estamos impedidos a reflexionar sobre el papel real que estamos jugando. Esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje es sólo a partir del horizonte filosófico “moderno occidental”.

Por esta razón, en nuestro primer capítulo empezamos a señalar cierto origen de nuestro problema; el de la Globalización. Ubicarnos en el mundo moderno-globalizado es

empezarlo a entender de una forma institucionalizada e impositiva; donde todas las realidades aparecen desde y solo su punto de vista, dejando de lado otros sentidos como posibles alternativas ante la crisis que estamos viviendo.

En la educación se refleja claramente este proceso hegemónico: la institucionalización de un modelo educativo que parte históricamente de una interpretación; la de la tradición cultural europea, y también ahora norteamericana. Esta interpretación se prepondera como superior a otras porque funciona como la vía más completa que la humanidad necesita para resolver sus problemas reales.

La educación en México no es un tema que escape al proceso globalizador mundial pues las constantes reformas educativas que se proponen son en función de instruir a las personas de un modo distinto al propio ámbito cultural, donde los modelos educativos han sido propuestos a partir de las concepciones de los modelos neoliberales-modernos implementados por el proceso hegemónico de la globalización, donde se refleja claramente la primacía de formar al estudiante para la productividad del mercado, dejando de lado las necesidades contextuales y la participación activa de las personas para poder resolverlas.

De este modo, en el segundo capítulo analizamos el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), propuesta del Estado mexicano que surgió en el año 2008 a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En dicho sistema, la política educativa mexicana responde al ambiente globalizador de una forma donde se asimila completamente todas las recomendaciones de las instancias internacionales, específicamente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Lo cual deja en claro que la propuesta del SNB como una unificación que poco tiene que ver con la formación humana de acuerdo a las necesidades de su comunidad, por tanto, el nivel de

bachillerato tiene que ver directamente con el medio que se vive internacionalmente, como el único modo de vida, dejando la educación de las personas de acuerdo a los requerimientos meramente mercantiles.

Del análisis del SNB, con fundamentación desde la orientación mundial, consideramos dos teorías pedagógicas que dan soporte a dicho modelo nacional; las competencias y el constructivismo. Explicamos lo que se entiende por competencia en el ambiente educativo; una secularización conceptual del campo económico. La competencia más que formar hábitos a las personas está plenamente determinado por el proceso de conocer y resolver problemas sólo del entorno laboral, y por tanto, del mercado global, más no como un modo de entender, generar crítica, y sobre todo, pensar y dar alternativas a la transformación de las distintas realidades. El constructivismo, desde el punto de vista hegemónico, recurre al concepto de autonomía como el modo certero de formar a las personas a partir de sí mismo, pero también es cierto que no hay sí mismo sin algún Otro; no para someterse sino para formarse. La heteronomía como posibilidad de formación y sentido para los estudiantes.

En el tercer capítulo señalamos la ubicación curricular, y el papel de la filosofía, de la institución donde pretendemos incidir; el Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMS). Institución que cuenta de manera obligatoria con la materia de filosofía en sus primeros cuatro semestres y en quinto semestre de manera opcional. Nosotros realizamos la práctica docente en la materia de filosofía 1 en la primera unidad temática.

El cuarto capítulo es nuestro supuesto filosófico, en el cual explicamos cuatro momentos, donde se explica la posibilidad de dar sentido a la enseñanza de la filosofía a partir del diálogo filosófico intercultural. **El espacio/tiempo específico; desde el locus enuntiationis**; si queremos hacer filosofía necesitamos apegarnos a las contradicciones del

mundo desde nuestro horizonte cultural. Las contradicciones surgen en nuestro contexto y desde ahí es que podemos proponer y realizar una transformación. De esta forma es que recurrimos a nuestra cultura pero no para idealizarla sino para entender su sentido real como acontecimiento de nuestras propias vidas, quienes somos y cuáles son nuestros problemas, para centrarnos en una ubicación como el inicio de entender nuestra situación histórica. **Reflexionar para trascender a sí mismo**; el inicio de pensar una realidad problemática o reflexionar a través de nuestra situación en el mundo, en un tiempo/espacio histórico concreto considerando que nuestra visión de la vida no es la única. **La comprensión como estructura para el diálogo**; de este modo podemos decir que la generación de una *reflexión trascendental* genera una conciencia que nos muestra que hay alguien más allá de nosotros, que mis límites como persona me provocan reconocer la realidad histórica transformable. Es cuando intentamos, ante las adversidades, reconocer al Otro. **Filosofar desde lo real del diálogo entre culturas**; como dar razón y reconocerlo a través del intento de comprender su sentido de vida trascendiendo hacia su horizonte de comprensión significa entonces *reubicarme* como sujeto, que mis límites como sujeto en una cultura (referencias y criterios) surgen a partir de mi relación con el sujeto que no soy yo, que puedo entender mi situación a partir de alguien más, es decir, que el modo de ser humano es la frontera y la apertura a un sujeto que piensa de acuerdo a la transformación de la realidad.

Seguido, tenemos la estrategia psicopedagógica en el capítulo cinco, la cual impulsa y da forma a la estrategia filosófica, pues esta última no tiene sentido si no se plantea desde los sujetos vinculados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; profesor-estudiantes. La primera parte es la educación intercultural, la cual desarrollamos didácticamente desde la

parte dialógica, ya que formar interculturalmente involucra pensar desde y para la solvencia de necesidades de la realidad concreta, de un modo común y fraternal; pues lo que se pretende es comprender que todos tenemos un grado de verdad respecto a nuestras realidades, lo que hace transformar nuestro horizonte de comprensión. La psicología cultural involucra presentar nuevas posibilidades hacia caminos que nos pueden dar elementos para una mejor comprensión de la mente humana según su recreación en un escenario específico. Pensar en nuevas opciones de la psicología desde los ambientes culturales refiere pensar una nueva interpretación de los procesos mentales y sus conductas. Es decir, pensar la Psicología desde su dimensión histórica implica conocer las interpretaciones realizadas como un modelo no susceptible de discusión. Del mismo modo, existen también modos de investigación que interpelan la aceptación vigente donde se puede modificar y proyectar un paradigma alternativo. La intención es que los dilemas que se presentan en el adolescente puedan aclararse y solventarse desde el contexto específico, a partir de concepciones psicopedagógicas propias.

El sexto, y último capítulo, es la propia intervención didáctica, valoración de todo el proyecto pues es donde se realiza toda la metodología del diálogo filosófico intercultural. La práctica docente se realizó en el IEMS-DF, plantel dos “Benito Juárez”; primer semestre, en filosofía 1, primera unidad temática. Mostramos ocho sesiones del semestre donde se tocaron los cuatro principios propuestos de la metodología donde se muestra el filosofar desde nuestro proyecto.

Capítulo 1. Para comprender la situación de la Educación Media Superior en México

Un mundo hecho global está amenazado por los efectos de la estrategia del capital seguida por estos globalizadores que destruyen el globo. El carácter global de la Tierra se opone a esta estrategia llamada globalización, y ésta no toma en cuenta el carácter global de aquélla, por lo cual la destruye. Se trata de cambiar esta estrategia para poder conservar la Tierra, que llegó a ser Tierra global. Cumplir con esta tarea hoy significa asegurar el bien común. FRANZ J. HINKELAMMERT

1.0. Introducción

En este primer capítulo empezamos a señalar cierto origen de nuestro problema; el de la Globalización. Situarnos en el mundo globalizado es entenderlo en un sentido impositivo; donde todas las realidades de nuestro mundo aparecen desde y solo su punto de vista, dejando de lado los otros sentidos como posibles alternativas ante la crisis que estamos viviendo.

La educación no es un campo ajeno a la problemática globalizada pues aquí es donde se refleja claramente un proceso hegemónico: la institucionalización de un modelo educativo que parte históricamente de una interpretación; la de la tradición cultural europea, y también ahora norteamericana. Esta interpretación se prepondera como superior a otras porque funciona como la vía más completa que la humanidad necesita para resolver sus problemas reales.

En consecuencia, la educación mexicana no es un tema que escape al proceso globalizador mundial pues las constantes reformas educativas que se proponen son en función de formar a las personas de un modo notan cercano al propio ámbito cultural, donde los modelos educativos han sido propuestos a partir de las concepciones de los modelos neoliberales-modernos implementados por el proceso hegemónico de las necesidades de la Globalización: la mercantilización de todo lo existente, reflejado en la maximización de

ganancias como última instancia del sentido del mundo. Esto refleja claramente la primacía de instruir al estudiante para la productividad del mercado, dejando de lado las necesidades contextuales y la participación activa de las personas para poder resolverlas.

De este modo, creemos que nuestra proyecto filosófico intercultural en el Nivel Medio Superior mexicano es planteada como el método necesario en el aula para incitar a la reflexión, más allá de horizontes de comprensión hegemónicos. Las inquietudes filosóficas de este pensamiento proponen una actividad de enseñanza que fomenta la participación de los alumnos, rompiendo toda inmovilidad en el salón de clase ya que se identifica con sus planteamientos teóricos partiendo de su sentido existencial.

1.1. Desde el panorama mundial; la Globalización como forma impositiva.

Nuestro mundo globalizado está en crisis. Esto parece un postulado bastante viejo y olvidado, en el cual quizá hasta hemos perdido el horizonte de referencia para entender dónde estamos situados y los tiempos que estamos viviendo. Creemos entonces que dicha afirmación es un reflejo claro también de la crisis de las disciplinas científicas y humanas desde principios del siglo XX y con claro déficit en los inicios del siglo XXI.

Pero también muy evidente desde el lado concreto donde se vive con los resultados no favorables del desarrollo de las disciplinas institucionalizadas por la mayoría de los gobiernos a nivel internacional y por las presiones mercantiles tecnócratas de las empresas transnacionales; el flujo del libre comercio con desequilibrios económicos y sociales, así como la sustitución de las funciones de los Estados por empresas privadas.

Si bien consideramos como André Gunder Frank¹ que las raíces del proceso globalizador las podemos rastrear desde 1492, con la invasión, e invención, y saqueo de América, y también de África, nos parece pertinente el sentido que la Globalización adquiere en los 80's del siglo XX, encontrando un despliegue mundial totalizado cuando se termina la guerra fría, pues la caída del muro de Berlín y del sistema soviético, involucraba un nuevo despliegue del sistema capitalista sobre todo en países ex socialistas y periféricos, lo cual involucró un nuevo paradigma del sistema global; la justificación teórica y científica no podría ser la misma ya.

No es nuestra tarea aquí detallar y reflexionar de manera definitiva lo que involucra el sistema globalizador, tarea que desbordaría este trabajo, pero si señalar un acercamiento desde algunas áreas para señalar lo que podría referir su gran complejidad; desde la económica podemos ver, y nos parece la principal, que involucra un tipo de relaciones mercantiles a niveles macros, la histórica nos deja ver que es una época donde domina el capitalismo, la sociológica nos remite a que existe una nueva tendencia en el estilo de vida y sus preferencias en los nuevos valores sociales, la ciencia política señala que el Estado termina siendo dominado por las instancias internacionales, la parte jurídica nos revela que debe tener regulaciones para crear condiciones de competitividad y la asimilación

¹ “Los países que ahora son desarrollados nunca fueron subdesarrollados, aunque bien pudieron ser no desarrollados. El subdesarrollo contemporáneo es en gran medida el producto histórico de relaciones económicas y de otras relaciones pasadas y que continúan, entre los satélites subdesarrollados y los ahora países metropolitanos” Gunder Frank, A. *El desarrollo del subdesarrollo*, en Pensamiento Crítico, Habana, no. 7, agosto de 1967. Pág. 160. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de: www.filosofia.org. Es de vital importancia señalar que la idea que se tiene de países periféricos y centros no son conceptos que se acuñaron recientemente, sino que sus ideas se han ido transformando desde que el sistema europeo dominó Amerindia para justificar y darle credibilidad a la relación de superior-inferior, civilizado-no civilizado, humano- no humano, relación que nos servirá para entender nuestra propuesta desde la interculturalidad, la cual quiere señalar que existen otras formas totalmente distintas de vivir la realidad, de formarse, y educarse, como sujetos más allá de la educación y filosofía hegemónica.

mundialización-universalización de los derechos humanos, aunado a esto, la ciencia refleja el sustento progresista como proyecto moderno civilizatorio.

La Globalización, es cierto, está presente en todas las relaciones y en todos los rincones del mundo, la rápida comunicación entre personas es una forma innovadora en la historia de la humanidad, basta mencionar la gran transformación de los sistemas informáticos y el acceso que nos brinda para todo tipo de información. El flujo inmediato que existe entre los países y sus economías, así como la creación de políticas y normas de instancias internacionales reflejan la intención de problematizar, pensar y resolver los problemas que a la humanidad le aquejan.

Prácticamente en todas las naciones existe un compromiso por resolver no sólo los problemas de su propio entorno, sino que existe la intención de un proyecto y compromiso común por remediar los problemas actuales que aquejan a la humanidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) menciona el compromiso que la mayoría de las instituciones internacionales tienen como proyecto global.

Durante muchos años, la OCDE y los gobiernos del mundo entero han trabajado conjuntamente para apoyar el desarrollo de políticas eficaces en materia económica, social y medioambiental [...] Muchos de los problemas más acuciantes que afrontamos en la actualidad tienen carácter mundial, y sólo lograremos abordarlos con éxito si trabajamos juntos. La crisis ha puesto de relieve que, en una economía globalizada, ningún país por separado tiene todas las respuestas. La OCDE seguirá preparando el camino para construir

una economía mundial más sólida, más limpia y más justa, mediante la aplicación de políticas mejores para una vida mejor.²

En la era de la globalización existe un problema común a todos y es que todas las instituciones internacionales tienen como problemática vigente a la desigualdad humana y al deterioro ambiental, la primera reflejada en la pobreza; característica principal que impide una formación humana digna, donde todas las necesidades básicas como la alimentación, acceso al agua potable, la vivienda, la sanidad, la educación y el empleo, son insuficiencias y carencias en la mayor parte de la humanidad. El Banco Mundial, instancia financiera internacional al constituirse con un sentido de reconstrucción desde el ámbito de la posguerra tiene como objetivo principal “[...] aliviar la pobreza en el mundo [...] Si bien la reconstrucción sigue siendo importante, el objetivo predominante de todo su trabajo es luchar contra la pobreza a través de un proceso de globalización inclusivo y sostenible”³

Otro reto que tienen las instancias internacionales es el problema de la devastación ambiental, la explotación de los recursos naturales y la gran contaminación que ha puesto a la naturaleza, y por tanto, a la humanidad, en una situación límite. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) es la instancia encargada de educar a las naciones y sociedad para el uso inteligente de los recursos naturales, así lo deja ver en su mandato.

Ser la máxima autoridad mundial sobre el medio ambiente que establece una agenda, que promueve una implementación coherente de las dimensiones medio ambientales del

² OCDE. *OCDE 50 años, América latina y el Caribe, por una economía mundial más justa, más limpia y más fuerte*. Recuperado el 16 de marzo de 2013 en: www.ocde.org/americalatina. p. 3.

³Banco Mundial. Recuperado el 16 de marzo de 2013 en: www.bancomundial.org/es/about/history.

desarrollo sostenible dentro del sistema de Naciones Unidas y que sirve como un defensor autorizado del medio ambiente mundial⁴

Esto quiere decir que la preocupación de los problemas que tienen las naciones no se piensan sólo en su ámbito restringido sino que se tiene presente los alcances de la crisis a nivel internacional, ya que los desafíos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI no solo son problemas locales sino que involucran a todo el planeta entero; pues la catástrofe ambiental y desigualdad social no pueden pasar desapercibidas, ya que, de algún modo, existe la conciencia de que este tipo de problema no había sido tan agudo en la historia humana.

Lo paradójico en las soluciones de las instancias internacionales, especialmente las financieras, es que si bien tienen propuestas claras y con una implementación práctica, no hay en ellas un planteamiento del problema claro que deje ver cuál es el origen de la desigualdad y pobreza humana; no hay una reflexión y búsqueda de fondo que permita dar una respuesta real a los conflictos de nuestro tiempo. En cambio, si existe una clara idea de lo que sólo podría ser la respuesta posible, no importa cuál fue la causa, o causas, que originaron la pauperización a gran escala sino ya en la crisis debe existir y proponerse una mejora. Es decir, las propuestas como solución se tornan confusas cuando una propuesta se vuelve única como posible para toda la humanidad, pues una característica de sistema globalizador es la homogeneización de sus proposiciones, donde la estructura de sus

⁴ United Nations Environment Programme. Recuperado el 16 de marzo de 2013 en: www.unep.org/spanish/About/

valores pueden verse reflejados en todos los lugares del mundo sin distinguir las diferentes realidades de las cuales se conforma.⁵

Un sistema homogeneizado puede pasar desapercibido, sin ninguna forma de evaluarlo, cuando se homologa de igual modo con lo acontecido en las distintas realidades reflejadas en el mundo, cuando se institucionaliza como la única forma posible de resolver los problemas de nuestro mundo.

Ahora, ¿qué significa la institucionalización de la Globalización? Figura una imposición de entender el mundo desde y solo su punto de vista, dejando de lado otras alternativas como posibles ante la catástrofe que estamos viviendo. Pero esta imposición es real y podemos rastrearla como el hilo de Ariadna para que nos dé salida al posible laberinto que significa la Globalización.

La imposición si bien está presente en todos los campos que explican el mundo (económico, ecológico, político, pedagógico, psicológico, médico, etc.), y es imposible de entenderlo a simple vista, podemos ver el modo en el que aparecen todos los supuestos de las instituciones que nos regulan. Lo que observamos y vivimos a cada momento es el énfasis con el cual se explica y resuelve los problemas de la cotidianidad expresados en

⁵ No podemos pasar desapercibido el problema de los “aportes al proceso de desarrollo de la humanidad”, los cuales han arrojado un problema de desigualdad en primer momento económico, pues la pauperización es un fenómeno que va en aceleración y está afectando a la mayoría de la población mundial, dejando riqueza en la minoría de la población total y pobreza en la mayoría de la humanidad. El 16 de octubre de 2012 el Mensaje del secretario general de la ONU (Ban Ki-Moon) con motivo del Día Mundial de la alimentación menciona que “el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola y el Programa Mundial de Alimentos sitúan al día de hoy el número de personas que sufren hambre en todo el mundo en cerca de 870 millones[cuando en el mundo somos poco más de 7000 millones], algo inaceptable en un mundo de abundancia, un mundo en el que, si los alimentos se distribuyeran adecuadamente, todas las personas tendrían suficiente para comer” Ban Ki-moon. *Mensaje del Secretario General con motivo del Día Mundial de la Alimentación*. Recuperado el 4 de febrero de 2013 en: www.un.org/es/sg/messages/foodday2012.shtml. Eso sin contar los más de 90 millones que viven en pobreza extrema, cifra que nos deja en claro que las perspectivas de la economía globalizada no son suficientes, pues contribuyen y aceleran a desvanecer todos los modos de desarrollar la vida de la humanidad y de la naturaleza.

términos universales, legitimados por una visión dominante de la realidad; el progreso científico, el desarrollo económico, el avance de los sistemas educativos, la mejora de la humanidad. Immanuel Wallerstein nos menciona que existe una expansión civilizada sobre el resto del mundo, minimizando y descartando todo contexto y contenidos significativos de las demás culturas.

El argumento suele ser que la expansión ha difundido algo que ha tenido diversos nombres: civilización, crecimiento económico y desarrollo, y progreso. Y todos estos términos han sido interpretados como expresiones de valores universales, incrustados en un supuesto derecho natural. En consecuencia, ha llegado a decirse que dicha expansión no es benéfica para la humanidad sino también históricamente inevitable.⁶

Pareciera que todos los contextos culturales expresan de la misma manera sus necesidades, y es verdad que estas necesitan recrearse para garantizar su mundo como modo para reproducir su vida, pero no todas pueden recrearse a partir de valores derivados de concepciones intencionales que apuntan hacia la organización funcional de toda cultura, ya que existe un modelo conceptual derivado de reglas valóricas que conciben una correspondencia como acercamiento en las diferentes culturas. A este problema nuestro autor comenta.

Normalmente se dice que los valores universales son verdaderos por una o dos razones: ya sea que nos hayan sido "revelados" por alguien o por algo —un profeta, textos proféticos o instituciones que afirman estar legitimadas por la autoridad de algún profeta o texto profético—, o bien que, por ser "naturales",

⁶ Wallerstein, I. (2007) *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI. p. 15.

hayan sido "descubiertos" gracias a la introspección de personas o grupos de personas excepcionales. Asociamos las verdades reveladas con las religiones, y las doctrinas del derecho natural con filosofías morales o políticas.⁷

Dicho de otro modo, una institucionalización de ciertos valores universalistas, como se proponen en la globalización, aparecen como una imposición en los diferentes contextos culturales porque se presentan como parte intrínseca de los valores reflejados en el sentido del mundo desde una realidad concreta, lo cual hace visible la intención hegemónica, pues su estructura se plantea desde un plano social, en una igualdad formal humana, y aún el mismo sentido se torna para la naturaleza, dejando de lado todo contexto con horizonte de comprensión propio.

Lo que es más, sabemos que quienes defienden el conjunto de valores universales en los que creen a menudo defienden con pasión la exclusividad de la verdad que proclaman y son muy intolerantes con las versiones alternas de los valores universales.⁸

Esto nos lleva a mencionar que el sistema de propiedad privada y el intercambio mediante el dinero, a través de las relaciones mercantiles, son la explicación concreta que refleja toda la concepción circular de la igualdad formal. El sentido globalizador aparece todavía más claro; hay que implementar el modelo universal formal en todas las realidades, o lo que es lo mismo, toda realidad debe someterse a dichos valores universales formales hegemónicos para que pueda tener sentido.

Esto, por un lado, no quiere decir que se invierta de algún modo la realidad, sino que parte del realismo donde el Estado no tiene una función clara y responsable en los contextos

⁷ *Ibidem.*, p. 63.

⁸ *Ibid.*, p. 63.

culturales “subdesarrollados”, desde una distorsión moderna, y donde la pobreza impera como un modo de realidad, pues si la normativa jurídica-política carece de legitimidad y soberanía en el campo político, la postura neoliberal funciona como la única alternativa capaz de resolver todo dilema, como acto consciente y ley que fácticamente puede tener validez universal.

Si las normas jurídicas (incluidas las que versan sobre derechos humanos) son ineficaces empíricamente (juicio de hecho), pues no es posible realizarlas a cabalidad; entonces, tampoco se debe presuponer tales normas, sino sólo atenerse a lo que realista y eficazmente (principio de eficacia) el derecho puede hacer (garantizar las normas sobre el cumplimiento de los contratos y la protección de la propiedad privada, ahora como protección de las inversiones privadas).⁹

La insistencia es que ahora el fundamento de la igualdad formal sustenta la existencia de la propiedad privada en los diferentes contextos y sus diferentes campos; político, económico, ecológico, familiar, militar, psicológico, sociológico y sobre todo en el educativo.

Esto supone, ya de entrada, un problema en el proyecto del diálogo filosófico intercultural, pues lo primero que surge es un choque entre una realidad cultural y una visión civilizatoria-hegemónica como confrontación, pues los parámetros en los que se mueven las distintas realidades no son los mismos en los que se mueve la visión hegemónica; no es lo mismo el sentido de la *habilidad* educativa entendida desde el horizonte de la OCDE como una capacidad cognitiva, funcional, con atributos interpersonales y valores éticos, al sentido

⁹ Solórzano, N. (2007). *Crítica de la imaginación jurídica. Una mirada desde la epistemología y la historia al derecho moderno y su ciencia*. México: Departamento de Publicaciones de Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. p. 171.

sudafricano desde el concepto *Ubuntu* (yo soy porque todos somos) de la cultura Zulú, donde la educación tiene una importancia *umuntu, nigumuntu, nagamuntu* (una persona es una persona a causa de los demás), ya que la formación responde a principios éticos que están inmersos en su cotidianidad, no se aprende sino que se nace Ubuntu, lo cual nos lleva a decir que las implicaciones epistémicas son totalmente distintas, pues cada una responde a situaciones específicas, aún la hegemónica, aunque ésta última se mueve en el nivel formal-abstracto-teórico para poder aterrizar sus valores universales en cada rincón del mundo.

En la era de la globalización el sujeto humano, y también la naturaleza, tienen una importancia significativa como *medios* porque funcionan como mediadores para lograr los *finés* de nuestra época; incentivar las relaciones mercantiles para lograr su valor expresado en la maximización de ganancia. Esto es, si todo se mueve en el ámbito de reglas universalistas, a partir del horizonte hegemónico, la libertad y el modo en el cual resolver las propias necesidades, de acuerdo a la situación específica, quedan canceladas sin ninguna posible viabilidad, pues la vida queda subordinada al productivismo de la ley del mercado. Es más, nos atrevemos a decir, siguiendo a Franz Hinkelammert, que la propia vida (Humana y la Naturaleza) empieza a cobrar sentido a partir de las relaciones mercantiles, ya que es desde aquí donde la formación humana se interpreta como adiestramiento capaz de disgregar al sujeto humano con todas sus esperanzas, amenazando aún su propia existencia.

La propia vida humana se somete a la vida de las mercancías. [...] Las relaciones jurídicas –y por tanto el estado- y los valores de comportamiento humano, no serán definidos de hombre a hombre, sino por las necesidades de la existencia y de la dinámica de las relaciones mercantiles. Ellas lo indican; y el

hombre en cuanto productor mercantil, sólo puede cumplir. Los hombres se convierten en <<representantes de las relaciones mercantiles>>. ¹⁰

Por esta razón el ser humano queda relegado de toda finalidad en los tiempos globales, ya que no tiene pertinencia en los postulados teleológicos de modelos neoliberales, donde los intereses no reflejan la formación y dignidad humana que necesitamos sino una mera capacitación al servicio de algo más.

La cuestión radica en la disposición (*jerarquía*) de los valores en el *universo* axiológico. En todo caso, si se lo quiere ver desde la óptica de la relación *medio – fin*, si un valor deviene medio para alcanzar otro valor este último se constituye fin, por tanto, en valor superior respecto del primero, pero ambos valores ocuparán siempre un lugar en esa disposición jerárquica. [...] Por eso mismo, en términos de escala jerárquica, no puede haber valores excluidos (podrán ser desplazados, postergados, minusvalorados, etc., pero no eliminados, sin embargo, cuando no hay un *afuera* del sistema, “exclusión” significa “eliminación”), sino que todos deben tener una posición, de lo contrario el sistema deviene absurdo. ¹¹

La formación entonces juega un papel sumamente importante para que aparezca perfectamente invisible la jerarquización en las propuestas institucionalizadas, y sobre todo sus fines. La formación humana se distorsiona y se tiene que presentar en su forma sometida, es decir, como “capital humano” para que pueda ser considerada un medio de

¹⁰ Hinkelammert, F. (1977) *Las armas ideológicas de la muerte*, San José de Costa Rica: Ed. DEI. p. 27

¹¹ Solórzano, N. (2007). *Crítica de la imaginación jurídica. Una mirada desde la epistemología y la historia al derecho moderno y su ciencia*. México: Departamento de Publicaciones de Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. p. 139.

producción y pueda entrar en la lógica del mercado. La educación entonces, desde esta razón, es reflejada como la única manera de impulsar valores universales a toda la humanidad; la globalización involucra llevar la verdadera formación humana, o modo de producción, que desarrolle el saber, o criterio de rentabilidad, para crear condiciones favorables en el medio social, o acumulación como ganancia.

1.2 El problema de la educación hegemónica.

Nos parece pertinente señalar que si un orden para que sea hegemónico debe institucionalizar fácticamente todos sus valores universales, es decir, la igualdad formal no surge desde el nivel meramente abstracto, sino que tiene un referente y una situación concreta.

De este modo, existe un orden hegemónico que sirve para la dominación de los diferentes contextos culturales, la institucionalización de un modelo educativo que parte históricamente de una interpretación; la de la tradición cultural europea, y también ahora norteamericana. Esta interpretación se prepondera como superior a otras porque funciona como la vía más completa que la humanidad necesita para resolver sus problemas reales.

Lo «crítico» en estos casos es puramente teórico, argumentativo, como hemos dicho. Se trata de educar al estudiante en la «competencia» de saber dar razones, crear argumentos nuevos y necesarios. Ciertamente es una actitud «creativa» y «crítica», pero que no llega al nivel ético-social, de las estructuras históricas donde se encuentran los argumentantes, y mucho menos ético-crítica

(es decir, cuando se descubren las complicidades con la dominación y las exigencias de solidaridad con las víctimas).¹²

Esto es, la educación propuesta por las grandes instancias internacionales (pensemos en el proyecto PISA con su evaluación estandarizada) puede ser comprendida como una educación hegemónica ya que se define ideológicamente como autosuficiente, y por tanto, como la única capaz de formar hábil, cognitiva, afectiva y actitudinalmente, pues elabora sus propios supuestos y marcos categoriales que sustentan lo que las sociedades necesitan, sin considerar lo que los distintos horizontes culturales tienen como contextos propios o considerando que todos comprenden y generan conocimientos de acuerdo a sus criterios evaluativos y conceptos competitivos.

Así, la educación hegemónica si bien tiene todos los elementos que sustenten su propia validez, su marco categorial responde a un profundo sentido político, y en sentido estricto ideológico-enajenante, ya que este tipo de formación contiene agentes alienantes que ejercen un dominio en los distintos contextos culturales. Mario Magallón explica como el modelo que impera en la globalización es determinista y violenta toda capacidad creativa del educando.

La filosofía de la educación es un vehículo por el cual se puede estudiar y mostrar los factores alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales , las formas en que los grupos de las élites del poder buscan determinar y someter las conciencias por medio de valores sociales impuestos, sin reflexión previa, esto conlleva a las sociedades cerradas de características y de una estructura social jerárquica, y en cierta forma,

¹² Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y la exclusión*. España: Ed. Trotta. p. 479, nota 93.

estamental, donde las masas solo practican el silencio, este algunas veces coincide con una visión fatalista del mundo, de la sociedad y la historia, para obstruir la posibilidad de asumir una actitud transformadora de sus condiciones de existencia.¹³

Por un lado, desde una visión práctica, la necesidad de formar personas es para aprender el sentido del mundo, conocer las actitudes y costumbres que den un modo viable de actuar en la realidad concreta, pero por otro, el gran dilema es que se enseña el mundo desde valores pedagógicos de una sola cultura; la occidental. El hecho de argumentar que existen verdades universales de una cultura hacia otra, u otras, involucra inhabilitar el principio humano de la pretensión, que si bien, siempre existe un modo de explicar la realidad desde un contexto específico, intenta siempre dar razón más allá de su horizonte de comprensión, lo cual arroja un grado de conciencia como alteridad, el cual enuncia que existen distintas realidades como modos de dar razón de ellas.

Anular la pretensión de universalidad de los contextos culturales involucra entonces invalidar toda explicación de la parte de la realidad que les toca vivir, y por tanto, el modo en la cual se forman los sujetos para afirmarse en su cultura. Lo que surge al contrario de estas postulaciones, es la imposición de un modelo formativo local que se torna mundial, ya que su pretensión se invierte totalmente en una intensión directa donde toda conciencia cultural humana para que tenga validez debe forzosamente responder a una sola interpretación histórica.

La educación programada para las masas por las élites del poder económico y social de América Latina corresponde a conceptos nacionales ficticios,

¹³ Magallón, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*, México: CECYDEL-UNAM. p. 8

mezquinos, a una imagen que refuerza el individualismo y el egoísmo, con un sentido abstracto alejado de la realidad histórica actual y de aquello que podemos llamar cultura. Pareciera que dentro de aquello que ennoblece al hombre, la educación quisiera formar un remedo humano, un “androide”, incapaz de pensarse como hombre y asir las riendas de su propio destino colectivo.¹⁴

De esta forma para que una persona sea considerada realmente humana debe, y obligatoriamente responder, a los parámetros culturales occidentales, o mejor dicho, para que una persona sea considerada como tal debe subordinarse y alienarse a los parámetros pedagógicos universales formales civilizatorios, lo cual refleja una (de)formación grave de imposición a niveles planetarios e históricos. El problema que aparece a través de esta afirmación es un choque entre lo que podría ser una visión civilizatoria-hegemónica, como coacción de los valores y creencias formativas en los demás contextos humanos y culturales, dando pie a un *choque epistemológico* pues las culturas que quedan sometidas al modelo dominante pierden sentido de su identidad, dejando sin sentido las enseñanzas que su propia cultura había formado.

A lo que lleva este tipo de formación impositiva es a desconocer su propia realidad, alejándola cada vez más de ella, pues el sentido de la formación no responde a la problemática que acontece en esas culturas, logrando una educación demasiado formal y sistematizada que poco tiene que ver con las necesidades específicas reales.

La cultura y la educación no se pueden ver separadas, tampoco en una relación mecánica, pues tal proceso es equivocado, porque no podemos pretender

¹⁴ *Ibidem.*, p. 67.

enseñar algo que en su trasfondo no corresponde a la realidad del fenómeno educativo. De otra manera la educación representa un simple instrumento de alienación y no un medio de formación del hombre, como sucede en la actualidad en Latinoamérica¹⁵

La educación institucionalizada si bien no provoca directamente la marginación en la cual está inmersa la mayoría de la humanidad si desemboca en una pura relación de cualidades abstractas, pues esta inmunizada por los problemas que surgen en la realidad; las condiciones de marginación están fuera de su campo y relación.

Por esta razón, la educación como el saber de las culturas humanas es interpretada sólo en una dimensión formal a partir del canon occidental, donde se oculta cualquier otra forma de entender al sujeto y su contexto, pues el grado de inferioridad de las demás culturas se hace visible cuando se aplican los supuestos valores y verdades universales, pues ellas no pueden comprender la complejidad humana en su totalidad.

1.3. El papel de la educación en el contexto mexicano globalizado.

México no es la excepción a las consecuencias negativas de la globalización pues la mayoría de las personas tienen una forma de vida en precarias condiciones, afectadas principalmente por políticas que poco tienen que ver con sus necesidades, pensando principalmente en las reformas laborales donde las garantías a las personas que se emplean son cada vez más desoladoras: disminuyen los seguros, reducen al mínimo las prestaciones, salarios míseros y sin fondos para el retiro, y donde la educación tiene carencias para resolver los principales problemas del país.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 80.

La educación en México, a mitad del siglo XX, fue una de las prioridades de los gobiernos para llevar una cobertura cada vez más amplia a los rincones más lejanos del país, reto que se venía arrastrando desde el siglo antepasado, tuvo un éxito al incrementar las matrículas en los niveles básicos y décadas después se extendió con gran flujo en el nivel medio superior. Posteriormente se evidenciaron diferentes problemas que superaron la solvencia política-educativa; el acceso a siguientes niveles (nivel superior) y la llamada calidad de la enseñanza. Problemas que reflejan el choque entre la visión universalista hegemónica de las élites al frente del sistema educativo mexicano y los contextos culturales mexicanos específicos, pues el problema de la educación es un claro reflejo de la “descomposición social”, como la llama el filósofo mexicano Mario Magallón. Las disyuntivas educativas, en gran parte responden a los condicionantes sociales derivados de las carencias estructurales institucionalizadas que dan como respuesta una incapacidad formativa de dar razón a los problemas de la realidad.

La educación en esta región del mundo responde a múltiples intereses de los grupos sociales que detentan el poder del Estado, los cuáles han determinado el qué, el cómo y el para qué de la educación, pero no precisamente encaminada ésta a la liberación de los seres humanos, , en la medida que se sobrepone, a todo proyecto liberador, el interés por mantenerlos en la situación de dominados y sometidos, allí, donde el factor educativo juega un papel importante, para hacerles aceptar como “natural” sus condiciones de miseria, de exclusión y de marginación.¹⁶

¹⁶ Magallón, M. (2012) *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*. México: ISCEEM. p. 60.

La educación en México no es un tema que escape al proceso globalizador mundial pues las constantes reformas educativas que se proponen y llevan a cabo la función de instruir a las personas de un modo distinto al propio ámbito cultural, pues el Estado ya no es soberano en tanto que ya no representa las voluntades de los gobernados, sino que éste desempeña un papel ajeno a los intereses políticos de los representados, y por tanto, el modo de concebir y desplegar el sistema educativo.

Más bien, los modelos educativos han sido propuestos a partir de las concepciones de los modelos neoliberales implementados por el proceso hegemónico de la globalización, donde se refleja claramente la primacía de formar al estudiante para la productividad del mercado, dejando de lado las necesidades contextuales y la participación activa de las personas para poder resolverlas.

Es común, en la era de la producción global y del consumo, que la autoridad del Estado global, ya sin disimulo ceda su paso a una descarada manipulación del ser humano por el ser humano, mediante la cada vez más diversificada división social del trabajo y de la producción en las distintas esferas de la sociedad.¹⁷

Desde la década de los 70's del siglo XX, cuando el mercado globalizado se pregonaba como necesario, a partir de la frase de Margaret Thatcher "There is no alternative", la implementación de los gobiernos, orientados por dicho mercado, ha sido la de proponer una (de)formación, desde el nivel básico hasta el superior, con un perfil competente que responda al modo de producción nacionales incentivando la aceleración de la inversión privada como la solución para resolver los problemas de pauperización en todo el mundo y

¹⁷ *Ibidem.*, p. 68.

México ha sido uno de tantos Estados donde su función política está en pos del mercado transnacional y la inversión privada como solución para el crecimiento nacional.

En consecuencia es indispensable analizar minuciosamente el concepto *habilidad* ya que es parte medular del sentido que la educación tiene para nuestro contexto. Si bien hace énfasis al *habilitas* latino como el talento, en el sentido de poder realizar una labor, es importante resaltar el contenido con el cual fue propuesta, pues debe entenderse desde el enfoque globalizado por la estrecha relación que guarda la educación y la política, y esta última en su relación con el mercado global. Si bien la habilidad, específicamente en la educación, se concibe como un modo de actuar integral para realizar de manera eficaz cualquier actividad, no siempre es pensando en el bien común de un contexto específico, es decir, la actividad no es pensando en el bien de los educandos sino, en última instancia, en el servicio que ellos podrán realizar para incentivar el proceso de las relaciones mercantiles.

En este sentido el acto de educar no consiste exclusivamente en formar hábitos, habilidades, actitudes y en transmitir un conjunto de conocimientos; afirmamos que la acción educativa tiene implícita la acción política, porque *politeia* es compromiso ético y participación con la comunidad, con la polis, con “nosotros” y los “otros” en el desarrollo del saber y en la construcción del conocimiento.¹⁸

La educación en el contexto mexicano ha jugado un papel no satisfactorio en los desempeños de enseñanza-aprendizaje pues el sentido ha sido interpretado de un modo sumamente fragmentario y solipsista, pues son los componentes imprescindibles para lograr una voluntad individualista que da como resultado una persona que se mueve de un modo

¹⁸*Ibíd.*, p. 75.

independiente y con unas actitudes que separan la formación de su propia situación. Los métodos pedagógicos se realizan de un modo desentendido, reflejando tareas aisladas que den herramientas para intentar resolver de un modo viable los problemas que acontecen en la realidad de las instituciones escolares, y por tanto, las interpelaciones que la situación cultural requiere.

Dicho de otro modo, el individualismo, dentro de la curricula educativa es un factor indispensable para mantener el orden vigente educativo, pues el ejercicio del poder como posible orientador para la transformación de las prácticas pedagógicas que incidan en las prácticas culturales. La intención entonces es fomentar de un modo sobrentendido el egoísmo, la cual refleja un modo de personalidad, no sólo en México, sino parece que en todas las formas modernas donde el modelo se implementa. El egoísmo no sólo como una forma que se manifiesta en el contexto escolar, específicamente el desarrollo en el aula, sino como una práctica que aparece en la vida cotidiana y que dificulta la forma de relacionarse para resolver los problemas de un modo común.

Impulsar una habilidad desde una propuesta hegemónica involucra tener como contenido a la forma egocéntrica, que por un lado, desarrolla indirectamente la idea de competitividad donde unos cuantos son los que sobresalen, excluyendo en una forma escalonada y subordinando a las demás personas. Por el otro, este tipo de destreza al desarrollar las aptitudes de los estudiantes lo que ocasiona es una separación con la forma humanística de la persona, arrojándola, a modo de egreso, de una manera especializada, focalizada y distorsionando su oficio con su contexto cultural.

La idea de desarrollar habilidades en la era de la globalización parece más responder a necesidades ajenas al contexto específico cultural, pues pensamos que toda cultura tiene

una forma de desarrollar técnicamente sus acciones pero no es el único modo de expresar su modo formativo, por tanto, su humanidad. El concebir la habilidad de un solo modo y la única opción como formación, es cancelar otros modos de lo que refleja la realidad humana y subordinar directamente ésta última al modo imperante global.

En este contexto, un modelo educativo dirigido a jóvenes adolescentes tiene que estar pensado desde una óptica proactiva, planteando la superación de los múltiples lastres que han impedido que nuestra sociedad alcance los niveles de competitividad que su inserción en la economía mundial exige. [...] Cabe destacar que la participación de empresarios es imprescindible para asegurar la pertinencia de los métodos y contenidos educativos, así como para facilitar en lo posible la inserción de los egresados en el mercado laboral. [...] Por consiguiente, el modelo ideal estaría planteado a partir del desarrollo de competencias, con el objetivo de formar para la vida, incorporando los saberes requeridos en el mundo actual.¹⁹

Los problemas actuales que requiere el mundo no sólo se pueden resolver con las propuestas de sistema-mundo-globalizado, manifestando su política educativa como una forma tan convencida para acabar con los rezagos y conflictos educativos, lo cual refleja claramente la imposición-institucionalizada como única, posible y mejor alternativa fáctica universalmente válida, pues no considera las distintas experiencias contextuales como capaces de generar una teoría educativa capaz de encausar una praxis de acuerdo a los modos de realidad, lo cual nos dice que México no es la excepción a esta exclusión.

¹⁹ Argüelles, A., 11. *El colegio nacional de educación profesional técnico*, en Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: COLMEX. pp. 351-352

Para destacar lo anterior cabe mencionar que el 26 de febrero de 2013 se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la modificación de los artículos 3 y 73 constitucionales²⁰, como causantes de la polémica reforma educativa²¹ propuesta por el presidente en turno Enrique Peña Nieto, donde se imputa que el Estado será el único rector en garantizar la calidad y el aprendizaje de los colegiales por medio de la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, donde “dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [...] será un organismo público y autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.”²²

Dichas evaluaciones y propuestas no sólo corren a cargo de los criterios de expertos en la materia en nuestro país sino principalmente por las recomendaciones que hacen las instancias internacionales especializadas en las necesidades educativas a nivel internacional, y por tanto, a nivel nacional, recordemos el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. El Estado Mexicano pone toda su capacidad

²⁰ “Se reforman los artículos 3o., fracciones III, VII, VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX, al artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” DOF: 26/02/2013 en www.dof.gob.mx

²¹ Referimos “polémica” porque la reforma educativa fue propuesta dentro del famoso Pacto por México, el cual estuvo carente de legitimidad pues dicho arreglo fue propuesto y autorizado por los partidos políticos y sólo al final llevado y autorizado por la minuta del senado, dejando en ambiguo y neutral la interpretación de las reformas sacándole provecho quien tenga más ganancia de ello. “El pacto por México asegura que la autonomía de gestión facilitará que los recursos públicos lleguen a las escuelas y sean eficazmente utilizados, garantizando la gratuidad de la educación pública. Mentira: la legislación abre la puerta para que, en nombre de esa autonomía, y con el pretexto de involucrar a los padres de familia en la gestión y el mantenimiento de las escuelas, se legalicen *de facto* las cuotas, se permita la entrada de empresas a los centros escolares y se convierta en letra muerta el precepto constitucional que garantiza la gratuidad de la educación pública. Eso tiene nombre: privatización.” Hernández, L. *Las mentiras sobre la reforma educativa*. Recuperado en *La Jornada* el martes 15 de enero de 2013 en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/15/opinion/017a1pol>.

²² Diario oficial de la federación. Artículo 3ro. constitucional, fracción IX. Recuperado el 15 de marzo de 2013 en: www.dof.gob.mx

y credibilidad en organizaciones de tal índole que toda la formación educativa está pensada en generar habilidades, y por tanto, competencias básicas que ayuden a la persona a seguir una educación “pos-secundaria o que [den herramientas a los que están] a punto de integrarse a la vida laboral”²³. Lo paradójico es el énfasis “neutral” hacia el tipo de formación, ya sea que siga con sus estudios o se inserte en la vida laboral, las habilidades que debe desarrollar la persona están pensadas en la inserción al mercado laboral. Esto, de algún modo, es más claro en el modelo educativo de las competencias que se deben generar en la mayoría de los sistemas de bachillerato de nuestro país.

La filosofía de la educación entre nosotros ha sido sustituida por el eficientismo y la eficacia, regulados por el productivismo pragmático, para perder el sentido fundamental humano de la educación armónica e integral como principio antro-po-ético regulador del conocimiento y la producción científica y tecnológica. La educación o formación incluye teoría y praxis. Sin embargo, existe un abismo infranqueable entre la formación teórica y la práctica. La educación ceñida a la práctica representa un adiestramiento. La formación hace posible ver las cosas con los ojos y los sentidos de los demás, va más allá de la praxis escolar y de la teoría, para educar sujetos sociales y políticos responsables con la realidad.²⁴

Nos parece importante señalar que existe una falta en la iniciativa educativa mexicana implementada en la Reforma Integral Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS) del año 2008 a partir de las recomendaciones de la OCDE, al momento que considera su

²³ El programa PISA de la OCDE: que es y para qué sirve. Recuperado el 10 de abril de 2014 en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. pág. 4

²⁴ Magallón, M. (2012) *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*. México: ISCEEM. p. 97

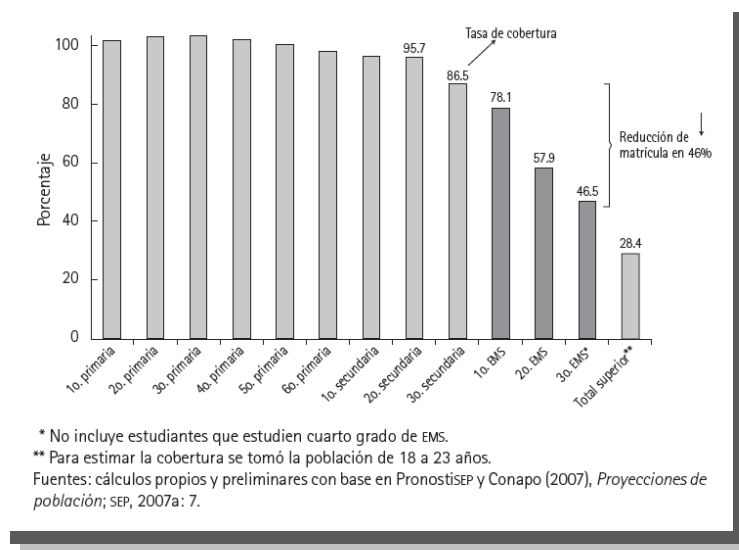
parte teleológica a la estructuración tecnológica educativa global hegemónica, desechando cualquier forma cultural con su propia tradición histórica, política, social y educativa. Si bien es cierto los recursos didácticos son parte sustancial de la formación humana no son sustancias en la “praxología teleológica”²⁵, a diferencia de lo que puede llegar a ser el sujeto humano educable.

1.4. La Filosofía en la Educación Media Superior (EMS) mexicana como enseñanza occidentalizada.

La educación tiene un papel muy importante para la vida social y política del país. La Secretaría de Educación Pública es la Institución gubernamental que administra, reforma y propone la mayor parte de la educación, en todos sus niveles. En las primeras décadas del siglo XXI, la estrategia de esta instancia es reformar los niveles primario, secundario y específicamente el medio superior, pues es en este último nivel donde se reduce la matrícula casi al 50% de la población estudiantil.

²⁵ *Ibidem.*, p. 97

GRÁFICA 4. Reducción de la matrícula en EMS.²⁶



La Educación Media Superior (EMS)²⁷ ha sido una de las más afectadas por las reformas educativas, pues no se ha podido consolidar en un nivel equilibrado y específico de acuerdo a sus necesidades. Recordemos el último perfil que se implementó en el Sistema Nacional de Bachillerato en el 2008 a partir de la Reforma Integral de la educación Media Superior (RIEMS), desde su acuerdo 442, donde se especifica que “La suficiencia de dominio de la base común del SNB permitirá contar con una certificación con validez nacional, independiente de las certificaciones que emitan las instituciones educativas que ofertan el referido tipo educativo, y que acreditará que los estudiantes han adquirido las competencias y conocimientos para acceder al tipo superior o ingresar al mercado laboral según sea su preferencia.”²⁸. Lo que podemos inferir entonces como formación humana en dicho

²⁶ Székely, M. (2010). *10. Avances y transformaciones en la educación media superior*. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: COLMEX. p. 314.

²⁷ Por su alto potencial como calidad que se puede insertar en el mercado laboral en el país.

²⁸ Acuerdo 442. Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008.

sistema, es la de una persona que pueda desarrollarse como individuo en la sociedad y, principalmente, de una forma *competitiva* en el mercado laboral.

No por algo el bachillerato que permea a nivel nacional es el del subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), “Actualmente la DGETI es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, con una infraestructura física de 456 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS [Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios] y 288 CBTIS [Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios]; ha promovido además la creación de al menos 288 CECyTEs [Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos]”²⁹

La EMS tiene el problema, y la presión, de egresar personal capacitado para la tecnocracia³⁰, es decir, la finalidad es graduar a la mayoría de los estudiantes con una capacidad, conocimiento y especialización como apoyo al desarrollo importado de tecnologías que se utilizarán en la vida social del país. La justificación para la apertura de las carreras técnicas es no sólo que ofrecen el bachillerato al mismo tiempo como posibilidad de estudiar el nivel superior, sino la actualización en las tecnologías mundiales y sobre todo la rápida inserción en el mercado laboral.

El problema actual de nuestro sistema de bachillerato es que sus modelos educativos están enfocados a la formación científicista-tecnocrática³¹ de los estudiantes, como única certeza,

²⁹ ¿Qué es la DGETI? Recuperado el 5 de junio de 2014 en: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=476.

³⁰ Nos referimos a la noción de *tecnocracia* en el sentido institucionalizado de privilegiar la técnica como finalidad instrumentalizada donde los rasgos formativos humanos, subsumiéndose en todos los valores teleológicos de las distintas disciplinas, en este caso del campo económico al campo educativo donde el primero, basándose en el cálculo de utilidad, proyecta criterios de eficiencia en las habilidades del segundo.

³¹ La postura *Científicista* justifica su método como el único posible que puede generar conocimiento, expresado a través de la medición *cuantitativa* de la técnica, donde la formación humana es calculada por el modo *Tecnocrático* bajo la orientación progresiva del desarrollo. Su

pensado específicamente en la noción de progreso como único conocimiento reflejado en su aplicación tecnológica. Lo cual da como resultado una visión “cientificista-tecnocrática” de la educación, aceptando cual verdad natural que dicha aplicación es el modo real de explicar y resolver el mundo, pues su mira esta puesta en seguir recomendaciones internacionales, con verdades universales, lo cual desarrolla en los estudiantes elementos suficientes para incorporarse al mercado laboral de inmediato.

El problema central en los planes de estudio de los bachilleratos es que no dan cabida a la *formación integral* del estudiante sino siempre se da prioridad a las ciencias y técnicas dejando de lado a la parte humanística. La formación de la humanística, a los ojos de los gobernantes, y por tanto, de los secretarios de educación y asesores, es una parte que debe estar implícita en la formación como un modo “neutral” donde no se refleje la parte crítica como propuesta alterna a los programas de la EMS. Si bien creemos existe una carga sobre la formación humana desde la parte tecnológica, lo cual ocasiona un menosprecio en la formación humanística, éstas también son responsables de las carencias educativas en la EMS, pues sus marcos pedagógicos no parten del todo del contexto cultural en el que están inmersos.

La Humanidades son una parte medular en el proceso de formación completa en los estudiantes de EMS, ya que es la etapa en la cual es decisiva la opción por vincularse

marco conceptual está estructurado en una realidad específica que se intenta acuñar violentamente en otros contextos con características distintas, generando un desajuste entre lo teórico y las distintas realidades. Esto no significa negar el sentido y la necesidad de la *Ciencia* como el método que construye su teoría a partir de la realidad que se le presenta, concibiendo a ésta última como la exigencia conceptual y no de un modo invertido-distorsionado. “Ciencia (o, más bien, cientificismo, ya que la ciencia es válida y necesaria, como descripción de lo objetivo verdadero y del ajuste funcional social) y filosofía eurocéntricas se volvieron un criterio de poder-saber, de quién tiene y quién no tiene conocimiento”. Cfr. el texto *Poliloquio Intercultural Sur-Sur: Perspectivas y Prospectivas desde Amerindia para una Historia Mundial de las Filosofías* de Pedro Reygadas y Juan Manuel Contreras que se presentó en el *I Diálogo Filosófico Sur-Sur* organizado por la UNESCO, Marruecos, 9-11 de julio de 2012.

directamente en una labor, dadas las opciones que deja nuestro desarrollo social, o seguir con el desempeño hacia el nivel superior, por lo cual deben estar íntimamente ligadas a la tradición de cual son parte los estudiantes. El apelar a sólo un tipo cultural de literatura, lengua, artes plásticas, música y filosofía involucra un modo arbitrario para la formación cultural de las personas en el nivel medio superior, pues se abusa de creer que el sentido civilizatorio-humanístico es el que aporta un saber completo resolviendo todos los problemas que las áreas tienen por cumplir. Creer que el conocimiento humanístico es sólo a partir de los modelos estandarizados por el Sistema Nacional de Bachillerato, y en general, los modelos de bachillerato que siguen esta tendencia, es imponer una formación que no apela a la transformación de su realidad; fin de todo proceso educativo integral.

La filosofía en nuestros tiempos y su educación en el nivel medio superior más que un modo de provocar una reflexión crítica de nuestra realidad y ser propositiva es, en su mayoría, un quehacer de la enseñanza de la historia de la filosofía europea-occidental pero no solo desde los contenidos, sino también de la manera a la que se accede a estos contenidos.

La filosofía es parte sustancial para las decisiones que tomamos en nuestra vida diaria como parte intrínseca en la formación de cualquier persona expresada en su cultura. Es parte sustancial en la educación de las personas en las diferentes tradiciones de la humanidad para transformar su mundo. Es decir, el modo de filosofar se da en cualquier momento para problematizar sobre la realidad que se vive.

Muy pocas son las clases en las que se tocan temas sobre las culturas asiáticas, indias, africanas, árabes, oceánicas y sobre todo las de nuestra Latinoamérica. Los programas del sistema de bachillerato en todas sus modalidades están enfocados a tener una formación

filosófica de tradición europea-occidental, que si bien es necesario conocer, no es justificación para decir que es la única vía para acceder a la reflexión filosófica.

Esto es, el conocimiento no es característico desde una sola tradición sino que es un modo intrínseco a todo ser humano. Toda persona, independientemente de lugar y tiempo que le toque vivir, piensa en reproducir su vida desde su propia problemática y no desde los parámetros de un tiempo/espacio totalmente diferente o impuesto. El modo de filosofar se da en cualquier momento para problematizar sobre la realidad que se vive. Esto lo pone en claro Moufida Goucha³² en la *Filosofía, una escuela para la libertad*.

Este estudio tiene, entre otros, el sólido propósito de mostrar y demostrar una vez más que ya es anticuado el postulado según el cual los orígenes de la filosofía se encuentran en Grecia y que, por ende, se pueden seguir buscando todas las respuestas en esa etapa de su historia. [...] Se propone mostrar que la filosofía y su enseñanza pueden encontrar sus fuentes en todas las tradiciones y en todos los países en los que se manifiesta el deseo de pensar y de debatir. Eso no significa de ningún modo avalar un relativismo cultural sino, al contrario, proponer una visión más amplia que la que restringe la filosofía y su transmisión, en particular mediante la enseñanza, a un contexto griego y occidental.³³

De este modo, creemos que nuestro supuesto filosófico intercultural en el Nivel Medio Superior es planteado como el método necesario en el aula para incitar a la reflexión. Las

³² Jefa de la Sección de Seguridad, Democracia y Filosofía (UNESCO).

³³ UNESCO, *Filosofía, una escuela de la libertad*, UNESCO, París, 2007. Recuperado el 22 de abril de 2013 en: www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf p. XIX.

inquietudes filosóficas de este pensamiento proponen una actividad de enseñanza que fomenta la participación de los alumnos, rompiendo toda inmovilidad en el salón de clase ya que se identifica con sus planteamientos teóricos partiendo de su sentido existencial.

Así, creemos que la enseñanza de la filosofía europea-occidental es una manera de pensar con características muy particulares y locales que se instruyen en la mayoría de instituciones de educación media en términos universales como si su modelo estuviera acorde a cualquier contexto.

El problema se hace más agudo cuando esta enseñanza es también legitimada en los planes de estudio donde su “universalidad relativa” aparece como si ella fuese en sí misma universal, desechando el conocimiento de cualquier otra cultura, como si la enseñanza filosófica eurocéntrica no fuese local sino solo universal y la enseñanza no-europea fuese solo particular y nunca con pretensión de universalidad.

Pero reflexionar filosóficamente es más que razonar desde un modelo tradicional-impuesto, si bien es necesario conocer el modo de pensar europeo existe razón suficiente para pensar críticamente desde muchos otros; y los latinoamericanos son unos de ellos. Pensar sobre lo que pasa en la realidad ha sido un quehacer que a lo largo de la historia ha preocupado a todo ser humano, pues la filosofía es un análisis profundo de lo que acontece en la realidad más no es una especulación en un sentido puro. La filosofía se da en todo contexto humano, siempre a partir de su vida y su existencia. Todas las culturas lo tienen y argumentar en ello involucra romper con el horizonte colonizador-moderno para abrir nuevas vías de acceso y hacer presentes a las otras filosofías que no han sido escuchadas. Tarea que se tiene que volver evidente para encausar y encontrar el verdadero sentido a la Educación Media Superior mexicana.

1.5. Conclusión

La Globalización ha impuesto ideológicamente una manera de comprender las distintas realidades de nuestro tiempo como la única alternativa, por tanto, excluyendo a la gran mayoría de la humanidad y sus experiencias de vida como formas posibles de encausar nuevas praxis.

Dicho ideología se ha justificado con un marco teórico de corte moderno occidental reflejándose en las distintas disciplinas científicas; económicas, políticas, psicológicas etc., y en la educación aparece como modelo donde toda preparación formativa es para instrumentalizar la vida de los sujetos logrando la finalidad globalizadora: valor expresado en ganancias.

En consecuencia, reafirmamos que las Humanidades como una expresión de las distintas realidades culturales quedan negadas ya que no convergen con la idea hegemónica formativa, y en el mejor de los casos, aparecen como medios-subordinados a la finalidad educativa científicista-tecnocrática, sólo como referencia teórica de la ideología hegemónica: la corriente filosófica moderna occidentalizada.

Esto se tornará claro en el siguiente capítulo donde la estructura educativa del Sistema Nacional de Bachillerato es una propuesta netamente subordinada a los intereses globalizantes.

Capítulo 2. Los contenidos hegemonizados en el Nivel Medio Superior (NMS)

Educar con base en una filosofía de la educación con sentido ético-político es luchar contra los intereses de poder. Intentar, a través de la educación, plantear alternativas que sobrepongan el interés colectivo de los seres humanos concretos al consumismo, la ganancia, el capital, la globalización y el neoliberalismo. MARIO MAGALLÓN ANAYA.

2.0. Introducción

Es esta segunda parte analizamos el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), propuesta del Estado mexicano que surgió en el año 2008 a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En dicho sistema, la política educativa mexicana responde a la ideología educativa globalizada de un modo peculiar pues asimila completamente todas las recomendaciones de las instancias internacionales, específicamente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Lo cual deja en claro que la propuesta del SNB poco tiene que ver con la formación humana de acuerdo a las necesidades de su comunidad, por tanto, el nivel de bachillerato tiene que ver directamente con las presiones que se viven internacionalmente, como el único modo de vida, dejando la educación de las personas como un medio para incentivar lo racionalmente correcto de acuerdo a los requerimientos de las relaciones mercantiles globalizadas.

Del análisis del SNB, con fundamentación desde la orientación mundial, consideramos dos teorías pedagógicas que dan soporte a dicho modelo nacional; las competencias y el constructivismo. Explicamos lo que se entiende por competencia en su ambiente educativo; una secularización conceptual del campo económico. La competencia más que formar hábitos a las personas está plenamente determinado por el proceso de conocer y resolver problemas sólo del entorno laboral, y por tanto, del mercado global, más no como un modo de entender, generar crítica, y sobre todo, pensar y dar alternativas a la transformación de

las distintas realidades. El constructivismo, desde el punto de vista hegemónico, recurre al concepto de autonomía como el modo certero de formar a las personas a partir de sí mismo, pero también es cierto que no hay sí mismo sin algún Otro; no para someterse sino para formarse. La heteronomía como posibilidad de formación y sentido para los estudiantes.

2.1. El Sistema Nacional de Bachillerato mexicano (SNB); una función de la ideología dominante.

La Educación Media Superior en México, a inicios del siglo XXI, tiene grandes retos como problemáticas a superar. Si bien es cierto, la cobertura en el nivel básico, primaria y secundaria, tiene un rango de egreso casi completo, el Nivel Medio Superior tiene una demanda sobresaturada de estudiantes que intentan tener una formación escolar que los coloque en condiciones de vida más favorables que las dadas en su contexto social; pensamos que las regiones culturales en México son demasiado diversas y distintas, lo que complejiza las necesidades concretas de la Media Superior, pues un modelo educativo tiene que responder a las problemáticas específicas, geográficas, políticas, económicas, de la comunidad, pero no puede resolverlas si no se crea, y sobre todo, se piensa desde su propia realidad. No es lo mismo la formación, y el perfil de egreso, de una persona del norte del país, pensamos en Chihuahua, estado con una amplia capacidad geográfica y en condiciones desérticas, calurosas y con una vegetación cactuosa, que reflejan a la persona con una visión de la educación muy distinta a la de personas que viven en el sur del país, por ejemplo en la región de los altos Chiapas, donde las condiciones naturales son boscosas, con una temperatura fría y montañosa.

El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) es la propuesta eficiente de los últimos gobiernos como propuesta moderna para resolver de una vez por todas las problemáticas del Nivel Medio Superior. Su propuesta, parece una idea legítima que nace desde el seno de las realidades concretas de lo que es México, pues no sólo atañe a instituciones en general, sino a las propias escuelas para poder incluirse en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en su acuerdo 480, menciona que su práctica educativa, así como sus planes y programas de estudio, deben orientar el “desarrollo de competencias” según el Marco Curricular Común (MCC).

“Título I, Artículo 2, XIII. **Marco Curricular Común**, al que tiene como base las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, y está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras”³⁴

Dicho Marco Curricular Común es un conjunto de competencias básicas comunes que deben tener todos los sistemas del Nivel Medio Superior, el cual propone una revisión desde el modelo educativo, cuál es su orientación, hasta la práctica en el salón clase para generar una “buena calidad educativa” a los estudiantes.

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico³⁵. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

³⁴Acuerdo 480. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 28 de mayo de 2013 en: www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato/Acuerdo_480_reglas_ingreso_SNB.pdf. p. 3.

³⁵ Acuerdo 442. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 16 de abril de 2014 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008.

El sentido que busca dar la noción de “competencia” es una nueva forma educativa que posibilite la comprensión en la vida escolar. Lo que se propone es una idea de modernizar el currículo, específicamente del Nivel Medio Superior y el Superior, por los requerimientos de la vida laboral en el ambiente de la competitividad económica global.

La política educativa mexicana, parece que responde al ambiente globalizador de una forma donde se asimila completamente todas las recomendaciones de las instancias internacionales; recordemos el *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, donde las consideraciones giran en torno a una reforma educativa eficaz, donde “un grupo nacional de actores reflexione, se ‘apropie’ de las recomendaciones y las adapte”³⁶. Recordemos también el acuerdo hecho en el año 1999 por los países europeos conocido como plan Bolonia, “consideramos de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza en superior en todo el mundo [...] para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo”³⁷, el cual tiene como objetivo adaptar los contenidos y currículos de estudios superiores, incluido el medio superior a las necesidades globales, medidas posteriormente acatadas e implementadas por todos los países periféricos, especialmente por los países latinoamericanos. Por esta razón mencionamos la intención del proyecto Tunning para América Latina; reformar los currículos del nivel superior para que se basen en competencias “desarrollando perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales”³⁸

³⁶ Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado el 4 de enero de 2014 en: www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf, p. 8

³⁷ Declaración de Bolonia. Recuperado el 8 de enero de 2014 en: www.eees.umh.es/contenidos/Documentos/declaración-bolonia.pdf, p. 2.

³⁸ Proyecto Tunning. Recuperado el 8 de enero de 2014 en: www.tuninal.org/es/proyecto-tunning/objetivos.

Esto quiere decir que la reforma y propuesta educativa a partir de las competencias, del Marco Curricular Común, más que intentar una pertinencia a la realidad mexicana de acuerdo a los problemas que ha reflejado su propia historia, intenta proponer una modernización reestructurando sus componentes, por ejemplo, desde una perspectiva de las humanidades, el sentido ético, desde una postura filosófica, que debe pensar, desde y para, su propia realidad, se ha expresado de una manera “transversal”, diluyendo su sentido filosófico, y por tanto, disolviendo todo pensamiento crítico y toda acción filosófica. Esto se refleja en el objetivo de las competencias genéricas del Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Las competencias genéricas [son] Comunes a todos los egresados de la EMS.

Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.³⁹

De estas competencias genéricas, según el acuerdo 444, nos interesa mencionar su articulación y el modo en el que compone el perfil de egreso del Sistema nacional de bachillerato (SNB), a partir de 6 principales atributos; se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa, participa con responsabilidad en la sociedad. Estas características competitivas son las que todos los egresados del SNB están obligados a desempeñar, pues

³⁹ Acuerdo 444. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 16 de abril de 2014 en: www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SBN.pdf. p. 2.

son las que le darán herramientas a lo largo de sus vidas y para entender y resolver los problemas que aquejan al mundo.

Es verdad que es necesaria una formación con un perfil de egreso que garantice elementos para desarrollarse en el mundo moderno globalizado, y todas las instituciones deben atender este tipo de problemática donde los modelos educativos tengan en común las soluciones de su entorno, de acuerdo a sus necesidades específicas, pero uno de los grandes problemas del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema nacional de Bachillerato (SNB) es ampliar y “elevar la calidad educativa” desde una perspectiva ajena a las dificultades concretas de cada uno de los planteles que se integran al sistema.

Es cierto que en el acuerdo 480 se especifica la diversidad del bachillerato de acuerdo a los intereses de los estudiantes, y estos, como problemáticas de nuestro tiempo y país. Pero no podemos pasar inadvertido el carácter influyente que tiene el SNB por la política coercitiva educativa propuesta, e implementada, por la mencionada OCDE, y nos atrevemos a decir que también avaladas por la UNESCO.

Nos parece pertinente señalar que el SNB no puede sostenerse por una propuesta institucionalizada y permeada por intereses que no atañen a las necesidades de la situación concreta de la institución escolar. El bachillerato tiene como compromiso dar a los estudiantes herramientas que les permitan trasladarse al nivel superior, pero esto también va ligado con la generación de consciencia sobre las necesidades de los estudiantes y su comunidad; el compromiso real de una institución escolar es la de entender el papel que está jugando en su contexto, dar elementos que permitan situarse en una realidad problemática, y a partir de esto, causar practicidad factible que resuelva la transformación de su realidad.

Ejemplo de este tipo de propuesta la vemos en *Servicios del Pueblo Mixe A.C. (SER)*, una asociación constituida desde 1988, aunque su organización está desde 1979, con el fin de responder a las necesidades de la comunidad mixe y demás pueblos originarios, aún a niveles internacionales, a través de una organización que incide en el ámbito, político, jurídico, ecológico, económico, cultural y social. En una parte de la misión de la organización y en el objetivo del Departamento de Asuntos Políticos, dejan en claro el sentido de su creación.

Responder a la realidad política del Pueblo Mixe, de una manera planeada y sistemática. Una política desde las propias comunidades que responda a la realidad de las mismas.⁴⁰ Contribuir a la reconstitución y al desarrollo integral autónomo del Pueblo Mixe en el marco de nuestra cultura y con pleno respeto a la naturaleza.⁴¹

La afirmación de un modo de vida y toda su estructura cultural no puede entenderse sin el sentido educativo. La SER deja en claro que para tener aspiraciones dignas y el impulso del pueblo mixe, no puede dejar de lado el campo educativo, pues éste es parte medular para la formación cultural de los mixes. El objetivo general del Departamento de cultura y educación menciona el sentido de su contribución en la SER.

Crear y fortalecer los espacios de reflexión, análisis y propuesta sobre la cultura e identidad del pueblo Mixe, así como la concepción y ejecución de alternativas educativas propias que tengan como base la cultura particular y las necesidades específicas del pueblo Mixe.⁴²

⁴⁰ Red Indígena. Recuperado el 16 de febrero de 2014 en: www.redindigena.net/ser/frameset.html.

⁴¹ Red Indígena. Recuperado el 16 de febrero de 2014 en: www.redindigena.net/ser/frameset.html.

⁴² Red Indígena. Recuperado el 16 de febrero de 2014 en: www.redindigena.net/ser/frameset.html.

Este tipo de vivencias en las comunidades originarias dejan en claro que todo horizonte cultural necesita una educación , y esta tiene sus principios articulados de acuerdo a la situación que se vive, no se puede tener una formación si sus principios educativos son propuestos y aterrizados desde una perspectiva teórica ajena al contexto donde se desarrollara el modelo educativo. La propuesta formativa, si bien no puede negar el panorama mundial, y mucho menos el nacional, su pretensión en el currículo no puede ser otra más que el contexto de la comunidad.

Resaltar otro tipo de propuestas educativas nos hace reflexionar en torno a las limitantes del Marco Curricular Común (MCC), pues este carece de un referente concreto desde el cual tendría que partir para entender las necesidades de la institución. Aunque el modelo educativo del SNB tiene claridad en promover los criterios de igualdad en la diversidad estudiantil, docente, el equipamiento según la capacidad y distribución de los presupuestos, existe una gran paradoja, pues resaltar la implementación de la estrategia federal para tener perfil de egreso satisfactorio del bachillerato, muestra la insuficiencia de dicho sistema, pues los marcos de referencia educativos formales que tienen como intención la igualdad del estudiantado, están totalmente desfasados de las situaciones concretas en las que están los estudiantes se desarrollan; por tanto, sus desempeños no tienen un referente de acuerdo al ambiente en el que ellos viven.

El modelo pedagógico del SNB no solamente intenta ser una alternativa teórica a las insuficiencias históricas, sino una opción fáctica en las diferentes disciplinas del currículo Medio Superior, lo cual no es posible sustentarlo sino a partir de la justificación política del Estado, y sobre todo, respaldado por las instancias internacionales, principalmente la

OCDE, haciendo creíble y “normal” toda relación de subordinación programática a partir de una visión hegemónica.

El perfil de de egreso que se propone como referente común en el SNB es una integralidad reflejada en las competencias genéricas y disciplinares como capacidades esenciales y lo más pertinente a la realidad globalizada, esto es lo esencial al Nivel Medio Superior, pues el perfil lo que manifiesta, en última instancia, es una concepción del ser humano a nivel, ya no solo con pretensión, sino absolutamente universal.

Es verdad que el SNB no tiene como punto clave el modificar la estructura curricular de cada plantel, pues esto violaría directamente la intención de cada programa de estudio, sin embargo existe una modificación fundamental desde la perspectiva indirecta del cumplimiento de los convenios y procedimientos del acuerdo 480 para ingresar a dicho sistema, pues ahí se exige cumplir prácticamente todos los acuerdos propuestos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS). El subsecretario de Educación Media Superior en el año 2009, Miguel Székely, especifico esto al hablar sobre implementación del SNB.

El foco no está en cambiar los planes de estudio. Éstos ya existen. La reforma no implica un cambio en dichos planes sino en la manera de enseñar y aprender. En la RIEMS en ningún lugar va a ser, en todos los documentos, que haya un planteamiento de una estructura curricular⁴³

Lo cual deja en claro que la propuesta de la RIEMS en el SNB es una unificación que poco tiene que ver con la formación humana de acuerdo a las necesidades de su comunidad, por

⁴³ Áviles, K. *El estudio de la filosofía en bachillerato será transversal: funcionario de la SEP*. Recuperado en *La jornada* el 24 de abril de 2009 en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/04/24/sociedad/049n1soc>.

tanto, el nivel de bachillerato tiene que ver directamente con el medio que se vive internacionalmente, como el único modo de vida, dejando la educación de las personas de acuerdo a los requerimientos mercantiles. La idea de generar un Marco Curricular Común (MCC) deja en evidencia el implementar modelos únicos a nivel nacional con exigencias internacionales, excluyendo todas las realidades de acuerdo a sus propias necesidades, y sobre todo, las posibles respuestas y solución.

2.2. Análisis de 2 modelos pedagógicos como soporte del Nivel Medio Superior.

2.2.1. Las competencias.

Las competencias son una nueva orientación mundial para la formación educativa del siglo XXI. El nivel medio superior no es la excepción a esta modificación buscando una forma progresista para mejorar sus desempeños de enseñanza. Las competencias entonces se piensan como una alternativa global, donde se puedan dar a las personas habilidades suficientes para encontrar las respuestas a las distintas problemáticas a través de los conocimientos obtenidos en la institución educativa.

Es cierto que la noción de competencia no es algo nuevo en la historia de la civilización occidental, pero no fue sino a mediados del siglo XX, que tuvo una relevancia significativa en el mundo, pues se le dio un contenido distinto para soportar la estructura del mundo-moderno-globalizado, y casi a finales de dicho siglo que se implemento en el campo educativo.

La competencia proviene del verbo latino *compétere* como “aspirar”, “buscar o pretender algo”, y no son gratuitas sus derivaciones en nuestros tiempos modernos. El competente es alguien que se desarrolla con “eficacia” en una específica actividad humana, el que tiene

“aptitud” para resolver ciertos dilemas, a partir de cierta capacidad que vuelve capaz y útil a una persona para determinado trabajo o función.

Es cierto también que el vocablo como lo referimos ahora tiene más relación con el término inglés *competence* que con la competencia en el sentido español existente; oposición o rivalidad o competición. La acepción más sensata que se ha tomado al concepto es la de una habilidad para realizar cualquier actividad en la escuela y en la sociedad. Recordemos los puntos no sólo generales, sino también globales, de lo que significa una competencia.

En el artículo 5, 1º, el decreto ‘Misiones’ de la Comunidad francesa de Bélgica define la competencia como ‘la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas’⁴⁴

Entonces una competencia puede tener diversificación de acuerdo a las asimilaciones en los distintos contextos, pero la definición es la misma, ya que la subsunción es distinta pero lo esencial permanece. Es decir, la idea de competencia es específica en el campo educativo, pero que también es cierto que su contenido responde y no puede estar separada de una vigencia mundial; la globalización.

Esto nos lleva a decir que también es una realidad que nuestro mundo moderno es una batalla de acuerdo a la maximización de ganancias que se busca como finalidad coherente y sentido de la globalización, lo que deja ver que la “competición” no es una forma tan ajena a la formación humana; pensemos nada más en el sentido del perfil de egreso que necesitan

⁴⁴ Deyer, Monique (et al). (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE. p. 35.

nuestros bachilleratos y universidades, una capacitación en los estudiantes para insertarse en la vida laboral.⁴⁵

Por esta razón no es menos preocupante que ciertas nociones que, en otros tiempos podrían ser indirectas, ahora son evidentes, con una carga afirmativa directamente reflejadas en las necesidades educativas; eficiencia, utilidad, competencia, implementación. La intención de la educación en el nivel bachillerato es dar elementos en una formación integral, que aporten “aprendizajes significativos” para entender y solucionar las problemáticas de su situación concreta, pero parece que cuando se regresa a la vida cotidiana todo aprendizaje integral no tiene relación con el sentido que las personas viven en sus contextos, se queda sólo en un modo académico y se torna indispensable cierta instrucción sólo cuando se emplea la persona en el ambiente laboral-empresarial.

Lo que aparece entonces como una formación humana en el modelo del SNB es una inversión donde surgen egresados como futuros empleados, reducidos a categoría de número expresados en palabras que remiten a una realidad cotidiana donde los sujetos tienen que ser piezas eficientes en el que todos sus recursos deben estar enfocados a la dinámica empresarial-global. Así podemos entender que la formación humana se expresa de un modo en el que la persona debe hacer lo correcto y de la mejor manera para poner en funcionamiento lo aprendido en la inserción laboral; implementar las competencias para generar aptitudes en el perfil de egreso.

⁴⁵ Esto quiere decir que el problema de las estructuras curriculares es un problema profundo a niveles políticos y económicos, ya que las funciones públicas, entre ellas las instituciones educativas, están subordinadas a las prioridades transnacionales, donde la mayoría de los gobiernos y políticas educativas mexicanas sólo reflejan los intereses de los grandes consorcios empresariales. Recordemos también que el tipo de educación mexicana, especialmente en media y superior, tiene participación privada, lo que resalta todavía más los perfiles de egreso hacia los intereses laborales mercantiles.

Implementación es un anglicismo inservible para nuestra lengua. Por supuesto hay anglicismos que la enriquecen, pero éste lejos de arrojar luz genera oscuridad. Implementar es una palabra manoseada en los medios empresariales, en la televisión, en la publicidad, en la administración. Pero el término ‘implementar’ es no solo innecesario, su empleo genera confusión. Quienes lo usan olvidan que un implemento es una herramienta, un utensilio, de modo que, en todo caso, implementar debería usarse para indicar la acción de proporcionar herramientas, dotar de equipos (por ejemplo microscopios y matraces a un laboratorio), no como sinónimo de aplicar o poner en práctica un proyecto o una norma.⁴⁶

Es difícil, pero necesario, pensar en una re-semantización de los conceptos utilizados en la educación propuesta en el Marco Curricular Común (MCC), ya que es evidente la contradicción entre el modelo educativo propuesto y la función curricular concreta en las escuelas. Las nociones que sustentan al MMC entonces no son propias del campo educativo, y sobre todo, están alejadas de las verdaderas necesidades, sino que se piensan y se imponen desde ambientes ajenos a sus propósitos.

Dicho de otro modo, la concepción hegemónica de lo que significan las competencias, exige tener un marco teórico que sustente y oriente los niveles educativos, especialmente el medio y superior, hacia la intención donde el estudiante, que pueda egresar, o tenga la capacidad de ser un empleado subordinado a la maquinaria mercantil de la economía neoliberal o generar un desgaste atroz y compulsivo en los egresados que no tengan ya

⁴⁶ Pérez Rocha, M. *La educación y la palabra*. Recuperado en *La Jornada* el 6 de marzo de 2014 en: www.lajornada.unam.mx/2014/03/06/opinion/031a1pol.

ninguna “habilidad” suficiente para reproducir sus propias vidas de una manera digna, suprimiendo su capacidad de seguir aprendiendo por sus propios méritos y necesidades.

Nos parece pertinente señalar que el enfoque de la educación basado en competencias es una grave distorsión que debe ser grabada con precisión. Si bien es cierto que nuestras realidades se transforman a cada momento y que todos nuestros supuestos filosóficos y científicos, en este caso el pedagógico, debe modificarse para entender y seguir la transformación de nuestros supuestos de acuerdo a nuestra realidad. El enfoque fundado en las competencias está plenamente determinado por el proceso de conocer y resolver problemas sólo del entorno laboral, y por tanto, del mercado global, más no como un modo de entender, generar crítica, y sobre todo, pensar y dar alternativas a la transformación de las distintas realidades.

Por esta razón, es necesario pensar en el tipo de educación que se genera e intenta aletargar en el mundo neoliberalizado; una enseñanza individualista, mercantil con fines de lucro y desfasada de un conocimiento responsable. Es verdad que las competencias tiene un supuesto ético con pretensión de universalidad y que lo refleja en su practicidad y moral articulada en las relaciones humanas cada vez más estrechas, pero también es cierto que este acercamiento se ha desbordado y no ha podido resolver los grandes dilemas que sufre el mundo globalizado, queriendo dar una justificación inhumana al señalar que se debe implementar plenamente, o bien, lo cual señala los errores efectuados, para que la humanidad toda salga del dilema en el que se encuentra; lo cual quiere decir, que el mejor, o el único modelo educativo es el de las competencias.

2.2.2. El constructivismo.

La idea constructivista de la educación parece ser una referencia más sensata de lo que involucra un proceso de enseñanza pues involucra postular una formación donde el estudiante sea consciente de su propio procedimiento para generar conocimiento.

El egocentrismo como forma de ser en el mundo globalizado es un problema que si bien todas las Culturas del mundo lo padecen, no siempre fue un supuesto en el contexto de las mismas. Intentar ver el problema del individualismo en el Nivel Medio Superior es dejar ver lo oculto que tiene un tipo de educación hegemónica.

Existen diferentes propuestas para tratar de trascender esta visión formativa unívoca, y nos parece que Jean Piaget es un autor que desde su contexto europeo nos puede ayudar a comprender el horizonte de comprensión egocéntrico.

Piaget es uno de los grandes paradigmas educativos del siglo XX y XXI, tal es su influencia en la enseñanza que el mismo Constructivismo no puede entenderse sin él. Lo primero que señalaremos de nuestro autor es la pertinencia que tiene para ubicar el problema de la formación humana en los tiempos modernos⁴⁷ que podemos empezar a reconocer desde el siglo XVI hasta nuestros días, que si bien ha tenido grandes cambios en sí misma, no ha podido superar el fragmentarismo del sujeto alienado por el egocentrismo.

Nos parece pertinente recuperar toda la ubicación que Piaget hace sobre este sujeto moderno egocentrista, el cual responde a los modelos pedagógicos cerrados que parten

⁴⁷ Nos parece pertinente hacer la aclaración que aún las propuestas llamadas posmodernas que pretenden superar el horizonte de comprensión moderna, lo hacen sólo en apariencia pues creemos que siguen teniendo un problema fundamental dentro de su marco conceptual, y esto es, la superación del egocentrismo. Nos parece que las propuestas posmodernas no pueden superar el horizonte de comprensión egocéntrica, y por tanto, la relación con el otro es siempre una relación de coacción que no propone un cooperativismo para la solución de problemas reales. Nosotros trataremos de situarnos más allá de esta proposición moderna, y posmoderna también.

siempre de lo dado como lo prescrito, que siempre es necesario coartarlo, una estructura curricular con una constitución sin movimiento donde no existe más que lo realizado. Es cierto que este problema del egocentrismo se refleja más allá de las aulas y que es un problema cotidianamente extensivo, pues la formación individualista ha tocado y alcanzado toda forma de vida humana, ya que por más que uno se quiera resistir, para bien o para mal, las relaciones humanas están invadidas de este tipo de formación ensimismada.

Lo que queremos decir es que el *egocentrismo* como lo entendemos en Jean Piaget, es un síntoma con presencia en varios siglos, pero no siempre ha sido un problema en la historias de la humanidad, la pertinencia de hablar sobre el sujeto individualizado es porque su origen como problema es contemporáneo o moderno y aunque hay referencias de él en los rincones más lejanos del mundo no siempre se presenta como realizado en todas las culturas.

Esto quiere decir que si hablamos de un individualismo claramente manifestado es porque sus primeras evidencias condicionantes se empezaron a reflejar en las culturas que lo desarrollaron, y que ahora se toma como principio de toda problemática pues es necesario superarlo para desarrollar un sujeto con perfil no egocéntrico. En el texto de Piaget y J. Heller, *La autonomía en la escuela*, se menciona que “El estudio ha sido realizado sobre la base de un cuestionario dirigido a los principales países civilizados, que han realizado experiencias de este género en su enseñanza”⁴⁸, pues el estudio siempre empieza desde el horizonte que tiene mayor pretensión de universalizar.

Dicho de otro modo, el egocentrismo es un mal que se ha generalizado, desde una visión hegemónica, en América Latina a través de la OCDE, y que se ha impuesto en otras

⁴⁸ Piaget, J., y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Losada. p. 7

culturas a lo largo de los años pues ha sido un modo de cierta visión e interpretación del mundo; la vista de la civilización occidental⁴⁹, y que ha dejado muchos efectos negativos en la mayor parte del mundo, pues la solución, reiteramos ha sido desde un sólo punto de vista, reflejado en los modelos pedagógicos con visión dominante, sin tomar en cuenta otras posibilidades más allá de esa univisión.

El egocentrismo dentro de las instituciones educativas se torna de un modo invisible, cuasi natural, donde las medidas del proceso de enseñanza-aprendizaje se saben como los únicos parámetros; como si el mundo fuera desde lo que el ego, en sí mismo, cree que es como el estudio para superar los problemas del sujeto restringido por los parámetros totalitarios. Piaget en las primeras páginas de su libro *El criterio moral del niño* menciona que para entender la moral del sujeto individualizado podemos empezar por pensar la moral del niño desde los parámetros de la civilización occidental⁵⁰.

En cierto sentido, la moral infantil nos ayuda a comprender la del hombre. Así pues, para formar hombres, no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación⁵¹

Pensar en un estudio donde lo que se quiere es superar el egocentrismo se puede ejemplificar y demostrar muy bien desde los parámetros infantiles pues en esta edad es cuando recibidos de manera más cercana la formación humana, ya que es la primera

⁴⁹ Este modo de ser empezó a tener auge a partir del siglo XVI cuando el recién salido feudo Hispano, y lo que ahora es Europa, llegaron a invadir, conquistar y dominar a lo que ahora es América, específicamente Latinoamérica. Véase, Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación: Historia mundial y crítica*. Madrid: Ed. Trotta. Capítulo 2, §6 y §7.

⁵⁰ Nos resulta de gran ayuda los comentarios que hace sobre las entrevistas que realiza diciendo que son en países occidentales específicos y no cualquier parte de mundo. “Lo que nos hemos propuesto estudiar es el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales. Con esta finalidad, hemos interrogado a muchos niños de las escuelas, en Ginebra y en Neuchâtel [...] Lo que consignamos en las páginas siguientes es el resultado de estas entrevistas”. Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Fontanella. p. 7.

⁵¹ Piaget, J., Op. Cit., p. 8

percepción que mayor influencia tiene sobre la construcción del conocimiento. Siguiendo a Piaget pensamos que desde el egocentrismo todo proviene de la persona en sí y que no existe alguna producción cognitiva en relación a lo exterior.

La socialización no es todavía más que superficial y las reglas no modifican lo arbitrario del buen placer individual. Pero este egocentrismo permanece inconsciente y cada uno cree de buena fe que todo el mundo piensa como él.⁵²

Prácticamente toda la teoría piagetiana menciona que esta etapa donde el sujeto sólo se sabe desde sí mismo empieza en la edad infantil, pasada esta primera etapa le sigue una donde se refleja cierta igualdad entre lo autoritario y el sujeto reflexivo, desembocando finalmente en una construcción de conocimiento no solamente desde lo que el sujeto cree sino desde la interacción con los demás sujetos, lo que piensan los otros son un modo de generación de conocimiento ya no sólo de él.

Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión. Hay un efecto mutuo espontáneo que empuja al niño, desde el primer momento, a actos de generosidad e incluso de sacrificio, a demostraciones emotivas que no están en absoluto prescritas. Sin lugar a dudas, este es el punto de partida de esta moral del bien que se desarrollará, según veremos, al margen de la moral del deber y que dominará completamente en algunos individuos. El bien es un producto de cooperación⁵³

Es verdad que la generación del conocimiento y de una consciencia libre es a partir de la relación que todos como sujetos tenemos con las demás personas, pues esta relación sirve para construir un conocimiento más certero, ya que no solo es la visión de un sujeto sino la

⁵² Piaget, J. y Heller, J. (1968) *La autonomía...*, p. 12

⁵³ Piaget, J. (1971). *El criterio...*, p. 164.

de varios sobre un mismo problema, lo cual hace que el horizonte de comprensión se amplíe para todos. Relación que se da entre los iguales a partir de dar solvencias a las necesidades desde un acuerdo colaborativo que se retribuye según la participación de todos.

Pero creemos que ésta relación con los demás no puede ser entendida desde un punto de vista de intervención de todos para buscar cierto impulso de independencia como espontaneidad. Es decir, si partimos de la premisa de la cual el síntoma del egocentrismo como superación de la ley dada por la presión ejercida por la autoridad desde el punto de vista de la tradición occidental, no podemos inferir que necesariamente se dé el proceso de cosificación en todo el mundo.

La totalización de la autoridad es algo más que la imposición manifestada en la relación adulto-infante, padre-hijo, profesor-alumno, etc., pues creemos que no siempre se da de un modo subordinado y de superación. Es cierto que los sujetos se realizan de maneras distintas buscando de manera íntima el respeto mutuo para entrar en una fase de cooperativismo como parte sustancial de la moral del sujeto donde “toda relación con los demás en que intervenga, el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía, pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado”⁵⁴. Pero también es verdad que no siempre se puede entender al otro como el más fuerte, a la tradición no moderna como la coaccionada, la relación con lo heterónimo no siempre es de obediencia y conformidad.

La necesidad del otro para construir juicio y prudencia en una persona es innegable en cualquier circunstancia que se quiera formar, pero no hay construcción cooperativa que

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 165

tenga como parte sustancial al sí mismo o la espontaneidad subjetiva pues siempre viene fuera de lo que uno es, ya que todo lo que uno puede ser siempre está más allá de lo que uno es. Si hablamos de algo que sale del interior de la persona como proposición es porque ha regresado a lo que no es desde sí⁵⁵, o mejor dicho, para poder afirmar la certidumbre de mi juicio es porque no la he encontrado en lo que yo soy sino en lo que el otro es, remitiéndonos a la epígrafe que Emmanuel Levinas utiliza de Paul Celan “Yo soy tú, cuando yo soy yo”⁵⁶. *La autonomía siempre regresa a la heteronomía pero no como contradicción sino como posibilidad de construcción*, pues si pensamos en superar y dejar atrás la heteronomía es negar nuestra propia autonomía.

La imposición del autoritarismo no puede ser entendido sólo como heteronomía, como la *alienación* de uno sobre otro, del fuerte sobre el débil, sino como *alteridad*, como reciprocidad que se construye a cada momento entre distintos instantes para no perpetuar una forma de ser.

El egocentrismo es un claro indicio de lo sucedido en la modernidad pero que su solución no está en la mera superación de lo heterónimo sino en la apertura de lo que está más allá de nuestro horizonte de comprensión, a lo posible desde el reconocimiento entre lo distinto de cada persona. Romper con el cerco de interpretación educativo moderno es tarea para las culturas que de algún modo tienen otros referentes distintos al visto por la enseñanza tradicional. No se trata de negar otros modelos sino de construir distintos dependiendo al contexto en el que se encuentra cada cultura.

⁵⁵ Xavier Zubiri refiere esta formación epistémica del sujeto siempre más allá de él diciendo que “No son las cosas extrañas al hombre, sino el hombre extraño a las cosas” Zubiri, X. (1996). *Sobre el problema de la filosofía*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri. p. 17.

⁵⁶ Levinas, E. (2005) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Sígueme, Salamanca. p. 163.

2.3. Conclusión

El Marco Curricular Común propuesto por el Estado mexicano mantiene como nodo principal de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En dicho sistema, la política educativa mexicana responde a la ideología educativa globalizada de un modo peculiar pues asimila completamente todas las recomendaciones de las instancias internacionales, específicamente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Lo cual deja en claro que la propuesta del SNB poco tiene que ver con la formación humana de acuerdo a las necesidades de su comunidad, por tanto, el nivel de bachillerato tiene que ver directamente con las presiones que se viven internacionalmente, como el único modo de vida, dejando la educación de las personas como un medio para incentivar lo racionalmente correcto de acuerdo a los requerimientos de las relaciones mercantiles globalizadas.

Del análisis del SNB, con fundamentación desde la orientación mundial, consideramos dos teorías pedagógicas que dan soporte a dicho modelo nacional; las competencias y el constructivismo. Explicamos lo que se entiende por competencia en su ambiente educativo; una secularización conceptual del campo económico. La competencia más que formar hábitos a las personas está plenamente determinado por el proceso de conocer y resolver problemas sólo del entorno laboral, y por tanto, del mercado global, más no como un modo de entender, generar crítica, y sobre todo, pensar y dar alternativas a la transformación de las distintas realidades. El constructivismo, desde el punto de vista hegemónico, recurre al concepto de autonomía como el modo certero de formar a las personas a partir de sí mismo, pero también es cierto que no hay sí mismo sin algún Otro; no para someterse sino para formarse. La heteronomía como posibilidad de formación y sentido para los estudiantes.

Capítulo 3. Análisis curricular del Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMS)

No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las cuales pensamos de tal o cual forma nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras. PAULO FREIRE.

3.0. Introducción

En este apartado ubicamos la Institución, IEMS D.F., donde realizamos la práctica docente, desde su origen, dando datos históricos de su creación, causas que provocaron su creación, hasta el análisis de su modelo educativo, la estructura curricular, sus ejes formativos, crítico, científico y humanístico, así como la propuesta formativa de una cultura general en el estudiante. Analizamos también los programas de las cinco materias de filosofía para concentrarnos en la materia de Filosofía 1, y específicamente en los dos primeros contenidos temáticos.

3.1 Características de la escuela donde realizamos la práctica docente.

El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, sienta sus bases en la experiencia educativa de la Preparatoria Iztapalapa 1 y su Propuesta Educativa. En 1995 algunas organizaciones sociales de la Delegación Iztapalapa, ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de Mujeres, situada en esa misma demarcación y establecieron de manera provisional una escuela preparatoria para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y sus alrededores. Gracias a un grupo de profesores se hizo posible que la escuela comenzara a funcionar, bajo los esquemas que poseían de acuerdo a experiencia formativa y en algunos casos a su experiencia docente.

En 1998, el Gobierno de la Ciudad de México, a través de la Dirección de Asuntos Educativos, organizó de manera formal los estudios de la recién formada preparatoria de Iztapalapa, generando las estructuras educativa-curricular y administrativa que sientan las bases de su bachillerato. En 2000, las autoridades del Distrito Federal deciden ampliar el bachillerato a todos los jóvenes de la Ciudad, y emiten un decreto para la creación del Instituto de Educación Media Superior, el cual será responsable de operar y administrar los planteles integrantes del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

En agosto del 2001 los 16 planteles del Instituto inician los cursos de la primera generación del sistema, donde el plan de estudios y los programas se sustentaban en los principios de la propuesta educativa de la preparatoria Iztapalapa 1. En la actualidad cuenta con 20 plánteles y en espera de abrir 2 más. El IEMS es la única institución que no realiza examen de admisión sino que su ingreso es por medio de un sorteo bajo supervisión notarial.

El plantel Iztapalapa 2 “Benito Juárez está ubicado en la calle Zacatlán, esq. Cempasúchitl, Pueblo de San Lorenzo Tezonco, C.P. 09790, Delegación Iztapalapa. Su infraestructura tiene una capacidad para poco más de 1000 estudiantes en su modalidad escolarizada y semi-escolarizada. Cuenta con una biblioteca, 14 salones para clases grupales, aulas en planta baja para personas con capacidades diferentes, una cancha deportiva, auditorio amplio, laboratorios, audiovisuales, salones para música, artes plásticas y computo, además de un cubículo de servicio médico. Cada docente tiene cubículo equipado, frente a estos están cubículos para estudiantes. Los docentes tienen bajo su responsabilidad a 15 estudiantes para que les de seguimiento académico a través de la tutoría durante su tránsito en la institución.

Ubicación del modelo educativo.

Nos parece que las inquietudes filosóficas, en relación y función del proyecto educativo, que se proponen en el IEMS-DF intentan una actividad de enseñanza que genere una formación consciente. Se piensa en una propuesta como desarrollo para fomentar la educación desde un contexto específico, en el que es posible actuar de manera reflexiva y consecuente con los múltiples conflictos que los jóvenes presentan en esa etapa formativa de su vida, ya que lo esencial que tienen los alumnos en el periodo del bachillerato es que su vida está tratando de entender su compleja realidad. Para dar solución a este tipo de conflicto, es necesario que nuestro desarrollo escolar gire en torno a situarnos en el mundo que vivimos, pensando en el papel que nosotros tenemos como sujetos interrelacionados a cada momento, como ciudadanos, como hijos, como próximos profesionistas, como jóvenes, como actores políticos, etc., y no solo como profesores y como alumnos.

En consecuencia el Proyecto plantea una relación del sujeto con el saber, circunscrita a un enfoque humanista, científico y crítico. Dicha relación sólo tiene sentido si el saber aprendido se manifiesta conceptual, empírica y simbólicamente en situaciones de su realidad cotidiana, sea ya para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social.⁵⁷

Así, creemos que la enseñanza de la filosofía tradicional (moderna-occidental) es una manera de pensar con características muy particulares y locales que se instruyen en la mayoría de instituciones de educación media en términos únicos de pensar como si su

⁵⁷ IEMS-DF, *Fundamentación del proyecto educativo*. Recuperado el 12 septiembre de 2012 en: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>. p. 1

modelo estuviera acorde a cualquier contexto cerrando cualquier posibilidad a cualquier otro horizonte filosófico.

La filosofía intercultural no es algo dado sino una propuesta que surge desde un contexto específico, intenta pensar lo que acontece en su entorno delimitado. En este sentido nuestra intervención educativa coincide con el fundamento de la Institución.

El Proyecto Educativo que a continuación presentamos muestra que es posible situarse en un nuevo plano frente a la complejidad y retos que el mundo actual plantea a la educación. Advierte, con convicción, que existen diversos caminos para el saber, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre los actores del fenómeno educativo. Señala lo evidente, y frecuentemente ignorado, que la educación está al servicio de la sociedad.⁵⁸

La intención de la Institución es la de promover principios que sean pertinentes a los estudiantes como modo de transformar sus criterios ante su entorno problemático, propiciando un desempeño de conocimientos desarrollados a lo largo de su bachillerato dando un egresado con una formación comprometida para con su comunidad.

Establecer el sentido que tendrá la formación de los estudiantes en el ámbito educativo, de cara al desarrollo de una cultura general y de un conjunto de competencias que faciliten la intervención y transformación de la realidad inmediata del estudiante, implica considerar distintos campos del saber que la humanidad ha desarrollado a lo largo del tiempo y se plasmen en un conjunto de ejes de formación.⁵⁹

⁵⁸ *Ibidem.*, p. 6

⁵⁹ *Ibid.*, p.17

A saber el eje crítico, que es el que desarrolla “la autonomía del pensamiento” generando una actitud crítica de “responsabilidad y consideración hacia el otro”. El eje científico, que consiste en “la duda científica y en la práctica de sistematizar toda indagación [...] con una razonable seguridad en sí mismo”⁶⁰. Y el eje humanístico que es donde se deben de alcanzar la actitud de “respeto y promoción de los valores universales humanos”⁶¹

Este último es el que nos compete ya que en la “cultura general” que postula el IEMS de D.F., la formación humanística trata de generar en el estudiante un desarrollo de la consciencia a partir de “sus derechos y obligaciones, de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos”⁶². La intención de la Institución, para la formación del estudiante, es la de crear una capacidad para aprender por sí mismo, capacidad para comprender su contexto y desenvolverse en situaciones problemáticas en él, así como la capacidad para participar como miembro de una comunidad, para desarrollarse en un trabajo y para continuar su educación.

La certificación lograda por el estudiante es a partir de las materias cursadas en los seis semestres marcados en el bachillerato y por un trabajo llamado “problema eje” a través del cual representa de manera global los aprendizajes de formación crítica, científica y humanística. Su desarrollo es según la percepción del estudiante mediante un ensayo, experimento, obra plástica, teatral, programación, de acuerdo al campo o disciplina al que pertenezca el problema eje. La evaluación del trabajo se realiza en dos momentos; el primero donde se revisa el trabajo en su estructura, contenidos y presentación. El segundo, es cuando está concluido se realiza una exposición oral para verificar el grado de

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 21

⁶¹ *Ibíd.*, p. 20

⁶² *Ibíd.*, p. 20

comprensión y exposición. Todos estos elementos son considerados para verificar el grado de desarrollo del Perfil de Egreso del estudiante.

Nuestro proyecto creemos es pertinente plantearlo desde la Institución pues si decimos que la filosofía es modo de pensar la realidad en un tiempo/espacio concreto, el IEMS propone que su orientación filosófica “exige a los sujetos plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, a fin de hacer distintas lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participando en forma colectiva en la solución de estos problemas.”⁶³

Ubicación curricular de la materia de filosofía.

El Instituto de Educación Media Superior del D.F. es la única institución a nivel nacional que considera la enseñanza de la filosofía como parte nodal en la formación del estudiante de bachillerato, impartiendo la materia en cinco de seis semestres; las primeras cuatro materias son obligatorias y la última se considera optativa del área de la Humanidades y las Artes.

Lo que trataremos de señalar es su propuesta seriada como asignatura obligatoria desde Filosofía 1, en el primer semestre hasta filosofía 4, en el cuarto semestre. La intención de los cuatro cursos filosóficos, en los primeros dos años del ciclo de bachillerato, tiene como objetivo una “visión integral” de la disciplina donde se pueda corresponder el “estudio de la historia de la filosofía con el de las diferentes disciplinas filosóficas”.

La asignatura de **Filosofía 1** atañe a un curso preparatorio de la disciplina donde se hace referencia a su conocimiento y a su diferencia con otros. Este curso intenta ser una invitación y aproximación a la reflexión filosófica donde el estudiante empiece a generar

⁶³ *Ibíd.*, p. 8

“habilidades del pensamiento crítico y creativo, para así formarse en el hábito de discutir”.

La materia es un acercamiento al “método de la discusión filosófica” donde abreva de diferentes posturas para apoyar al estudiante al mundo de la educación, intelectual y de la cultura, siguiendo un orden en los contenidos temáticos.

Filosofía 2 es una materia que tiene como objetivo llevar al estudiante a los diferentes modos de la teoría de la argumentación como “lógico, dialógico, retórico y lingüístico” a través de discusiones donde se provean herramientas para poder problematizar sobre el propio lenguaje en situaciones concretas desde los diferentes tipos de argumentación.

La asignatura de **Filosofía 3** tiene la convicción de discutir y dialogar sobre los problemas de la ética y “su vínculo con los distintos ámbitos de la cultura (político, jurídico, económico, religioso, ecológico, etc.)”. Lo que busca la materia es darle criterios humanistas al estudiante para que “asuma con responsabilidad” sus acciones en la vida social.

Filosofía 4 tiene como propósito conocer a la estética como disciplina filosófica y reflexionar sobre “los fenómenos estéticos de su ámbito cotidiano” y saber los vínculos y diferencias entre arte y estética. La intención de la asignatura es identificar las diferentes categorías de la disciplina: gusto, belleza, creación, recepción, sensibilidad y juicio estético para poder aplicarlas y reflexionar sobre su experiencia estética.

La materia de **Filosofía 5 (Filosofía Política)** busca despertar en el estudiante una conciencia política mediante propias experiencias y analizar los acontecimientos sociales y políticos actuales para fomentar una reflexión crítica.

Nuestro proyecto sobre *Diálogo filosófico intercultural* trata de incidir en la asignatura **Filosofía 1** pues creemos pertinente y necesario el ejercicio de la reflexión desde el inicio

del bachillerato, pues la intención es la concepción de la ubicación del estudiante. Creemos que trabajar el proyecto en torno al planteamiento de la filosofía como problematización desde un contexto, y al inicio del ciclo de bachillerato, nos daría un modo mucho más rico para ampliar el pensamiento filosófico. Esto quiere decir que el problema de la contextualización implica, en primer momento, empezar a reconocer un espacio en el cual estamos inmersos, pues desde nuestras vivencias, problemas, creencias, iremos desenmarañando los entretejidos de nuestro mundo, para discernir sus dilemas y generar un consciencia crítica como propuesta a la formación humana que, por un lado, la filosofía a través de la reflexión forma, y por el otro, que la Institución propone.

Filosofía 1 pretende ser un curso de inmersión en el rigor, las perplejidades y las maravillas de la filosofía. [...] permitirá que el estudiante comience a desarrollar habilidades del pensamiento crítico y creativo, para así formarse en el hábito de discutir y fundamentar sus valores, ideas y creencias. Por otra parte, el estudiante se introducirá en las formas básicas del pensamiento (la deducción, la inducción y la analogía) y en los diferentes estilos de reflexión (la contemplación, la reducción fenomenológica, el vínculo con la práctica).⁶⁴

La dialogicidad filosófica es posible entonces cuando existen elementos suficientes para entender el mundo de la cultura y sobre todo su lugar en el proyecto educativo de la institución.

⁶⁴ IEMS-DF. (2005). *Programas de Estudio Humanidades*. México: SBGDF. p. 10

Nuestro proyecto entonces trata de incidir en el último de los contenidos temáticos llamado “Filosofía europea y latinoamericana: el problema del eurocentrismo”⁶⁵ pues el problema en el que gira la propuesta es que existen muchas formas de filosofar de acuerdo a su realidad y no sólo un modelo como lo es el moderno-occidental, poniendo de relieve los planteamientos filosóficos con la vida cotidiana del estudiante, tratando de reorientar al pensamiento filosófico con un sentido más humano en la vida diaria.

La cultura general entonces propuesta por la Institución se inicia con la reflexión filosófica desarrollada por Filosofía I, pero apoyada también por la relación existente entre las materias del primer semestre, *Lengua y Literatura* y *Planeación y Organización del Estudio*. La primera al ser parte de las humanidades como una forma de descubrir el conocimiento a través de la lecto-escritura, se complementa con nuestro proyecto en la materia de Filosofía I con la idea de que “el estudiante debe entender que en términos individuales, sociales y profesionales le será útil leer, escribir, hablar y escuchar eficazmente, pues en la medida en que estas habilidades adquieran para él un valor particular para desenvolverse en el contexto que le rodea”.⁶⁶

La segunda pertenece al área de las materias complementarias, donde se desarrollan los conocimientos, habilidades, valores y destrezas desempeñados en el semestre. Su intención es la de dar a conocer la intención de la Institución en relación con su aprendizaje. Principalmente trata de darle seguimiento al desarrollo del su aprendizaje y al “pensamiento crítico que le facilite el estudio independiente y la consecución de sus objetivos de

⁶⁵ *Ibidem.*, p. 11

⁶⁶ *Ibid.*, p. 172

aprendizaje [utilizando] las diversas estrategias de investigación documental para la realización de distintos trabajos académicos”⁶⁷.

3.2. Vínculo entre la Institución y el objetivo de la práctica docente.

El propósito de nuestra intervención es plantear y desarrollar una didáctica pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Nivel Medio Superior, específicamente en el IEMS-DF, en la materia de Filosofía 1. Para dicha tarea es necesario sustentar de una forma viable el área disciplinar en nuestra intervención, así como poseer elementos suficientes de planeación (planes clase, materiales didácticos, textos) y evaluación.

Programa de la materia de Filosofía 1.

CURSO DE FILOSOFÍA I

PRESENTACIÓN

Filosofía 1 pretende ser un curso de inmersión en el rigor, las perplejidades y las maravillas de la filosofía. Este curso inicial quiere despertar en el estudiante el placer por el conocimiento, por la resolución de problemas y paradojas, por el manejo de la contradicción creadora. Mediante textos literarios, películas y otros recursos, se desea disparar en el estudiante la reflexión filosófica. Además, valiéndose de la técnica del experimento mental, el curso busca abrir la mente del estudiante hacia la comprensión científica del mundo de una manera atractiva.

⁶⁷ IEMS-DF. (2005). *Programas de estudio Complementarias*. México: SBGDF. p. 8

El acercamiento hacia problemas de la filosofía permitirá que el estudiante comience a desarrollar habilidades del pensamiento crítico y creativo, para así formarse en el hábito de discutir y fundamentar sus valores, ideas y creencias. Por otra parte, el estudiante se introducirá en las formas básicas del pensamiento (la deducción, la inducción y la analogía) y en los diferentes estilos de reflexión (la contemplación, la reducción fenomenológica, el vínculo con la práctica). El joven, así, generará una actitud firme en torno al conocimiento y el aprendizaje.

En realidad, el primer curso de Filosofía incluye elementos de todos los núcleos de la reflexión filosófica en un tratamiento primario, de acercamiento a partir del método de la discusión filosófica. Así, este primer semestre debe apoyar al estudiante en su entrada al mundo educativo, al mundo intelectual y al mundo de la cultura; será, pues, la *inducción* y el esclarecimiento de su condición de estudiante dentro del proyecto educativo impulsado por el Sistema de Bachillerato del GDF. Con tal fin, se incluirán reflexiones sobre filosofía y políticas educativas que le permitan al joven entender cuál es su lugar en este proyecto educativo. A partir de tales reflexiones, el estudiante podrá percibir la importancia de sí mismo. Por último, el estudiante comprenderá, por la vía de la filosofía educativa, los valores e ideología (en el sentido positivo, constructivo) que se hallan a la base del proyecto de educación media superior del Sistema de Bachillerato del GDF, y sus diferencias con otros proyectos, particularmente, respecto a aquellos que tienden a mantener una educación “bancaria” tradicional.

Objetivo general del curso de Filosofía 1

El estudiante reflexionará de manera crítica sobre sus vivencias, ideas y problemas, reconociendo a la filosofía como un saber que incide en su práctica cotidiana.

OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CARACTERIZACIÓN
-Identificará la relación existente entre filosofía y vida cotidiana, a través del planteamiento de problemas, para reflexionar sobre sí mismo y su entorno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la reflexión filosófica? • El mundo del diálogo y las preguntas • Saber cotidiano y saber filosófico 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce en qué consiste el quehacer filosófico, a partir de la reflexión sobre su propia vida -Relaciona la filosofía con diversos ámbitos de su vida cotidiana tales como: medio ambiente, sociedad, cultura, historia, política, educación, religión, sexualidad y economía -Reflexiona sobre su entorno y vida cotidiana a partir de la filosofía.
- Comparará la educación tradicional y la educación crítica, reflexionando sobre ellas y la importancia que tienen para el desarrollo de su identidad personal en su entorno social	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como problema filosófico • Educación tradicional y educación crítica • Modelo pedagógico del IEMS 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica la dimensión filosófica de la educación -Analiza la forma en que la educación incide en el desarrollo personal. -Juzga de manera crítica diversos procesos educativos
- Comprenderá a la filosofía relacionándola con otras formas de explicación y reflexión, logrando distinguirla entre ellas por sus características particulares	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la filosofía? Distinción y vínculos entre filosofía y mito, ciencia, religión y arte	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las diferencias entre la filosofía y otras áreas del saber -Relaciona la filosofía con otras formas de interpretar la realidad -Muestra apertura hacia distintas formas de ver el mundo
- Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidad de los problemas y corrientes filosóficas • Disciplinas filosóficas: características y objetos de estudio • Filosofía europea y latinoamericana: el problema del eurocentrismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica de manera introductoria, diversos problemas, corrientes, áreas, métodos y autores de la tradición filosófica -Distingue la diversidad del discurso filosófico como expresión de un contexto histórico-cultural -Aprecia la dimensión histórica y plural del pensamiento filosófico

3.3. Conclusión.

El análisis general de la institución permite identificar su funcionamiento y los elementos necesarios que vinculen el proyecto del diálogo filosófico intercultural para favorecer el eje formativo del estudiante, es decir, conocer todos los ejes que desarrollen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Filosofía 1, pero sin desvincular la práctica de todos los elementos curriculares presentes en la Institución.

CAPÍTULO 4. El diálogo filosófico intercultural como alternativa a la EMS.

Cada pensamiento debe entenderse en su propio horizonte cultural, en su contexto histórico y material-geográfico. La interculturalidad supone ir al encuentro del otro, salir de uno mismo, como individuo y como cultura para entrar en relación con el otro, comprendiendo hasta donde es dado desde su horizonte, haciéndolo dialógicamente. Sólo después de ese proceso de encuentro y escucha es legítima la comparación en asuntos donde efectivamente se parte de criterios interculturales y no de hegemonías particulares.

PEDRO REYGADAS Y JUAN MANUEL CONTRERAS

4.0. Introducción.

Es necesario aclarar que la intervención pedagógica es sobre la necesidad de enseñar filosofía en la Educación Media Superior (EMS), específicamente en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito federal (IEMS del DF) desde el diálogo intercultural. Creemos que la parte sustancial del proyecto esta ante el problema de la existencia de distintos modos de hacer filosofía, es decir, lo que creemos es que el filosofar es una actividad humana, y por tanto, es una acción que se manifiesta de diversos modos dependiendo a su contexto o cultura, lo cual nos lleva directamente a la crítica como superación de la llamada filosofía occidental moderna.

Esta pequeña presentación gira en torno a las intenciones humanas, con pretensión de universalidad, como el preámbulo para dar condiciones de posibilitar a la dialogicidad, que tenemos dependiendo a nuestras posibilidades en un tiempo/espacio concreto delimitado.

4.1. La interculturalidad; más allá del multiculturalismo.

La noción de cultura es tan compleja como expresiones humanas existen en la realidad histórica. La cultura ya no puede pensarse solamente como la definición helena del hombre cultivado, como sinónimo del ser humano civilizado y plenamente realizado, contrapuesto a lo inferior de la propia cultura y a las otras culturas como las bárbaras que no son enteramente humanas. Mucho menos podemos pensar a la cultura de acuerdo a la

perspectiva moderna, la cual afirma que existe una civilización más avanzada que otras por el simple hecho de que una es progresista y las otras no. Entonces, ahora la cultura podemos entenderla como el referente para dar posibilidades ante la emergencia de las transformaciones de los distintos contextos, pues es la capacidad de pensar originalmente, desde y para, su espacio-tiempo específico. Esto creemos es un verdadero sentido de identidad.

De este modo, el gran reto al que se enfrenta la historia de la humanidad es la de trascender la visión hegemónica-moderna-occidental de la realidad, dando paso a las expresiones culturales que den cuenta de sus propias realidades como aportes que proyecten un bien común en expresiones y pretensiones universales. Esto quiere decir que las diversas culturas se enfrentan a dos principales problemas en el mundo moderno globalizado; por un lado, tienen la suma responsabilidad de proponer sus aportes desde pensar su propia complejidad y transformación cultural, aunado, todo el flujo constante cultural como proceso de identidad que da sentido a la propia cultura. Por otro lado, la causa reflexiva de la propia cultura involucra entender el trascurso histórico de la visión dominante de los pueblos europeos, impuesta por los flujos dominantes de las culturas ocasionando una dependencia de un punto de vista hacia los otros distintos.

El sentido de cultura no puede entenderse más a partir de la alienación de una cultura sobre las demás, pues aunque a inicios del siglo XXI aún existe como referente una cultura dominante, la europeo-occidental, con una fuerte dependencia y colonialidad del resto del mundo, esta carga ideológica empieza a develarse históricamente, lo cual permite tener elementos suficientes para pensar en otras posibilidades para transformar el mundo. El intento de trascender el significado colonialista de la visión hegemónica propone tomar

conciencia de su propia vida, y por tanto, la cultura podemos concebirla como una propuesta que no está acabada, ubicando sus propias limitantes y buscando alternativas a partir del encuentro con los demás.

El multiculturalismo intento resolver la reciprocidad con el Otro, pero no pudo plantearlo más allá de la visión moderna-hegemónica, pues desde este horizonte, aún todo gira en torno a la relación superior –inferior donde una pone los parámetros para las otras. No pudo generar condiciones para una comprensión real de lo que el Otro intenta expresar, lo cual distorsiono su propuesta en una forma de tolerar al Otro.

El término ‘multiculturalidad’, que encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo, y se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad.⁶⁸

Esto es, su propuesta gira en torno a ser condescendiente con lo distinto de las otras culturas pero siempre y cuando se acepte el modo de expresión dominante. Esta aclaración es de suma importancia, ya que en los tiempos modernos que vivimos podemos creer que existe una sola cultura mundial; la globalización. El concepto de multiculturalismo es una coexistencia entre culturas que dista mucho de una comprensión real del lugar y vida del Otro.

En este contexto, la *tolerancia del otro* es considerada como central; es un valor y una actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor

⁶⁸ Walsh, C. (2006) *Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad*. En *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II encuentro multidisciplinario de la educación intercultural*. México: CEFAL-UIC-CGEIB. p. 23

conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre los otros.⁶⁹

Más bien, acepta la existencia de diversas culturas en un mismo territorio; pensamos en la idea de nación, conformada a partir del siglo XVIII, la cual tiene un sentido de identidad a partir de su memoria histórica, dejando de lado las distintas formas de vida cultural inmersas, donde impera siempre una forma de ver el mundo y las demás tienen que comprenderlo de la misma forma.

Esto provoca una tolerancia que aleja cualquier manifestación y relación entre culturas, dejando en claro que no hay bienestar pues no existe ningún contacto como complemento para la realización real de la vida cultural. El intento de ir más allá de la visión multiculturalista es cuestionar estructuras e instituciones dominantes, buscando modos de relación y pensamiento de un modo distinto. Por esta razón, la noción de interculturalidad se plantea como un proceso no determinado sino que es un proyecto que busca su sentido a partir de su propia construcción.

Un paso confiado y el que nos puede guiar de una forma viable en el reconocimiento del Otro, es el pluriculturalismo, ya que tiene la suficiente capacidad para mostrarse de acuerdo a lo distinto de la otredad en un mismo espacio de convivencia.

⁶⁹ *Ibidem.*, p. 68.

4.2. Desde el sentido pluricultural hacia la pertinencia de lo intercultural.

La pluriculturalidad puede entenderse como el lugar donde viven distintas culturas, aunque esta definición puede confundirse con el mismo argumento que el multiculturalismo, pero podemos distinguirla cuando apela al reconocimiento de la pluralidad existente en un mismo contexto, la vivencia de distintas tradiciones culturales con una sola intención; la de entenderse para dar identidad a una nación. El ejemplo más claro de esto es el país de Bolivia, que desde el año 2009 se constituyó como Estado Plurinacional de Bolivia, donde se comprenden más de 30 culturas, entre tradiciones originarias, mestizos, afro descendientes, descendientes de europeos, y demás flujos migratorios que conviven en el mismo país. La pluriculturalidad entonces es un concepto que se ha realizado de una manera viable en Latinoamérica pues es donde más existen relaciones entre todas sus distintas culturas.

Si podemos hablar de un principio que rige al pluriculturalismo, este puede ser el enriquecimiento que distintas tradiciones, y por tanto, horizontes de comprensión pueden dar a una identidad nacional. Aunque esto no es tan factible y evidente por las resistencias dentro de una cultura, si es indiscutible el aporte que se da a un sentido identitario por toda contribución cultural; el que una cultura sea considerada por un estado, por su lengua, educación, medicina, economía, y todos los elementos que constituyen su propia tradición, es ya una idea totalmente distinta a la de Estado moderno como una forma habitual donde ciertas élites son las que gobiernan y el resto de las culturas se deben acatar a toda decisión institucionalizada.

Su intención entonces radica en el posibilitar y poner todas las condiciones para que las culturas puedan desplegar su propia tradición sin forzarlas desde una coerción de una

cultura dominante, diferencia marcada con el multiculturalismo, sin ser devorado por la identidad dominadora de lo que puede ser un Estado-moderno-etnocentrista.

La pluriculturalidad apela entonces a la existencia de muchas culturas que quieren aportar un sentido identitario donde ninguno sea negado. En cambio el sentido multicultural, señala también la existencia de varias culturas en un mismo espacio, pero donde no se asume cierto compromiso para integrarse, sino sólo se limita a coexistir en un lugar legalmente establecido.

No obstante, el hecho de que el pluriculturalismo sea una posibilidad en tanto da condiciones de reconocimiento con las otras culturas, no es suficiente la forma para poder realizar una trascendencia con otro referente al de la monoculturalidad- hegemónica-moderna-occidental, y si no hay condiciones de plantear un horizonte de comprensión distinto, no pueden existir condiciones de entender al Otro, y mucho menos intentar una dialogicidad como modo de reconocer ciertas coincidencias de acuerdo a la pretensión de universalidad de cada cultura.

[La pluriculturalidad] Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde un punto de vista céntrico de la cultura dominante y ‘nacional’. Desde esta perspectiva, las culturas indígenas y negras enriquecen al país, sin implicar o proponer un repensamiento de él o de sus instituciones y estructuras.⁷⁰

De este modo, creemos que la interculturalidad no solo se puede plantear como una posibilidad más sino como una propuesta fáctica desde la dimensión filosófica pues no solamente de reconocer o tolerar al otro en su diferencia, sino de conocer los procesos de

⁷⁰ *Ibidem.*, p. 68.

intercambio que permitan montar y desmontar encuentros con sujetos y sus concepciones de vida, buscando y construyendo sentidos y praxis distintas de sus vivencias, y por tanto, de sus realidades.

La interculturalidad pretende comprender lo que el Otro quiere decir, pero esto no es posible si las culturas que tratan de dialogar no reflexionan sobre su propio contexto cultural, ya que conocer nuestra propia situación y los supuestos en los que nos movemos, culturalmente hablando, nos dan más elementos para expresar lo que somos y entender, por tanto, lo que los Otros son.

4.3. El espacio/tiempo específico; desde el locus enuntiationis.

Para iniciar el desarrollo de nuestro planteamiento es necesario partir desde la ubicación de nuestro contexto. Qué sentido tiene la filosofía en México en el siglo XXI y específicamente en la Educación Media Superior. Para responder a tal cuestión apelaremos a la noción de cultura, planteamiento ya mencionado en el apartado 4.1, pues nos parece necesario para comprender el espacio/tiempo histórico del cual estamos partiendo. La cultura es el modo más próximo de expresión humana, ya que es donde se refleja toda la tradición de una comunidad humana a lo largo del tiempo. El sujeto humano monta su tradición desde distintos campos, como la política, económica, pedagógica, religiosa, social, filosófica, jurídica, por mencionar, pues es donde manifiesta todo el sentido de lo que es su vida real.

Los sujetos humanos generan tradición como una continuidad que se transforma desde los distintos ámbitos en los que convergen y se relacionan los sujetos en un referente común. Es decir, nos parece que no existe una constante inalterable en la realidad concreta

específica, sino que si existe un referente común es gracias a la dinámica que modifica a cada momento la relación en un mismo horizonte cultural. Hay transformación en la tradición cultural porque se halla la relación diversificada dentro de ella, y sobre todo para nuestro tema, porque hay un intercambio cultural como parte sustancial de lo que es la formación humana.

Apelamos a la idea de que la humanidad está formada por la relación que tienen unas culturas con otras, la cual da pie al intercambio humano que enriquece a los sujetos en su contexto transformando su sentido de acuerdo a las necesidades específicas en un tiempo/espacio concreto. Si existe una coincidencia, o asimilación, de un referente conceptual, éste se piensa de distinto modo pues su función está determinada a la forma en la cual se está trabajando desde el referente concreto.

Dicho de otro modo, la filosofía piensa desde su vida concreta en su horizonte cultural. Es decir, la filosofía nace como un modo de pensar la vida cotidiana, es un modo de pensar peculiar. Hace explícito lo que para muchos aparece obvio o normal. Preguntas que dan respuestas como planteamientos que rompen lo invisible de nuestra vida cotidiana y hacen surgir problemáticas, contradicciones, supuestos, aparece toda la estructura de nuestro mundo y el sentido del ser humano en él.

La propuesta filosófica de la interculturalidad parte desde la situación histórico-cultural como lugar propio de cada contexto. La crítica generada a la historia de la civilización eurocéntrica no es más que la resistencia a la avasalladora interpretación etnocéntrica de todo acontecer humano en términos universales; tarea sumamente complicada pues el sentido colonial expresado en la occidentalización de todos los pueblos del mundo, refleja

un sentido cuasi-natural no fácil de discernir en el quehacer filosófico de *pensar, desde y para, la propia realidad*.

Quizá pueda parecer irrelevante pero no lo es, pues el *locus enuntiationis*, el “lugar de enunciación”, esto es, desde dónde se dicen las cosas, en filosofía y en todas las áreas del conocimiento, resulta fundamental para entender qué se dice, por qué se dice y cómo se dice.⁷¹

Entonces, pensar desde un lugar específico implica evidenciar los límites de una forma filosófica que se impuso como universal cuando en realidad lo que se está revelando es un pensamiento meramente local, que se fue ampliando desde el siglo XV con la invasión de América, y también África, hasta nuestros días, para dar paso a su propia forma de conocimiento como si fuera la propia existencia de toda la historia de la humanidad.

Así, desmontar la historia de la filosofía es comprender, por un lado, el propósito del proceso impositivo que la civilización occidental ha reflejado; la superioridad de su expresión civilizatoria sobre las demás culturas. Desmantelar lo que Hegel expresa como forma etnocentrista; la superioridad inminente y absoluta de Europa sobre las demás culturas, principalmente América.

De América y de su grado de civilización, especialmente en México y Perú, tenemos información de su desarrollo, pero como una cultura enteramente particular, que expira en el momento en que el Espíritu se le aproxima (*sowie der Geist sich ihr näherte*) [...] La inferioridad de estos individuos en todo respecto, es enteramente evidente (Hegel, 1955 [Apéndice, b]: 200).⁷²

⁷¹ Contreras, J. M. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)*. Alteridades. Año 21. No. 41. México: UAM. p. 193.

⁷² *Ibidem.*, p. 192

Por otro lado, desmontar involucra desarticular y separar todas las partes de la propia historia para montarlas de un modo distinto, donde se haga visible lo invisible de la interpretación hegemónica moderna, pero donde *aparece* también un sujeto real formado a partir de su propio tiempo y tradición histórica, que reconoce su propia alteridad como condición de posibilidad de generar su propia praxis cultural.

La consciencia de su propia situación genera un reconocimiento que no puede ser ya el impuesto, las diferentes personalidades occidentalizadas, sino las que marcan las insospechadas tradiciones culturales; el sujeto que entiende desde dónde parte, reconoce su historia pues tiene la suficiente orientación para generar su propia vida. El *locus enuntiationis* es la reflexión de todo sujeto en una realidad histórica, la cual se debe reivindicar desde sus pretensión de verdad para montar una Historia distinta, quede cabida, como menciona el EZLN, a un “mundo donde quepan todos los mundos”; tal es el caso de las filosofías latinoamericanas, indígenas, y como tal, periféricas de la visión hegemónica-moderna-occidental.

Las identidades son los nombres que les damos a las diferentes formas en las que estamos posicionados, y dentro de las que nosotros mismos nos posicionamos.⁷³

El *locus enuntiationis* apela a un sentido de identidad cultural no impuesto, y sobre todo, no determinado, sino que intenta contextualizarse en su espacio/tiempo histórico con una pretensión de universalidad, pues si existen referentes no universales, sino supraculturales,

⁷³ Hall, Stuart. (1999). *Identidad cultural y diáspora*. En Castro-Gómez, Santiago [et. al.]. *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA. p. 134.

es porque lo que tenemos en común todos los sujetos es que estamos inmersos en realidades culturales.

Es el sentido de la humanidad de los africanos llamado ubuntu: “Yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano”. No se puede decir eso sin sostener que asesinato es suicidio. Este mismo humanismo aparece también en las tradiciones indígenas de América Latina. En una región de Bolivia el saludo es: “Yo soy en usted”. Y la respuesta: “Yo soy en usted. Pero aparece también con el judaísmo, si se sigue a la traducción del amor al prójimo en Martin Buber, Rosenzweig y Levinas: “Ama al prójimo, tú lo eres. Se trata de ser parte de toda una comunidad de vida. Eso es lo que nuestra espiritualidad de la muerte niega afirmando: yo soy si te derroto a ti. Si África se abandona, yo sé, como sujeto, que eso me afecta, a mí y mis hijos, aunque no sé cómo. Si me solidarizo, defiendo no sólo a los africanos, me defiendo a mí también.”⁷⁴

El *locus enuntiatonis* de la filosofía intercultural entonces parte de la necesidad de la reivindicación del sujeto; reivindicar al otro se entiende necesariamente como reivindicación de mí como sujeto, “yo soy tú y tú eres yo” dice Ernesto Cardenal, yo estoy en el otro y el otro está en mí. *Lugar de enunciación* como el “estado de emergencia” de la situación en la que estamos, expuesto por W. Benjamin, lo cual deja en claro que si no reivindicamos al sujeto en un bien común terminaremos cumpliendo la profecía de la cultura originaria Cree; “*Sólo cuando se haya cortado el último árbol, sólo cuando el último río haya muerto envenenado, sólo cuando se haya cazado al último pez, sólo entonces verás que el dinero no se puede comer*”.

⁷⁴ Hinkelammert, F. (2012). *Lo indispensable es inútil. Hacia una espiritualidad de la liberación*. Ed. Costa Rica: Arlekin. p. 206

4.4. Reflexionar para trascender a sí mismo.

Partir desde nuestra propia realidad es un camino viable para desplegar una necesaria reflexión filosófica. Empezar un proceso de entendimiento de la estructura racional de nuestro mundo involucra necesariamente un transcurso reflexivo que nos lleva a un alcance de comprensión donde se revelan los ligamentos del *orden presente*, los cuales expresan la situación que estamos viviendo, o mejor dicho, dejan ver lo precario del presente, pues la intención es desplegar una consciencia capaz de tomar alguna posibilidad para resolver lo inestable del momento. Pero también ¿Cómo desarrollar un verdadero pensamiento filosófico si no es a partir de la reflexión más allá de sí mismo?

Lo que intentamos decir es que trascender los límites de nuestro propio horizonte de comprensión es siempre un compromiso ético, pues situarnos en la delimitación de nuestra propia realidad conlleva a una creación de entendimiento y coherencia que da sentido a la posibilidad como transformación del mundo en el que estamos situados. Esto quiere decir que, todo modo de afirmarnos en el acontecimiento de la realidad, que es el sentido de nuestro mundo, es siempre una expresión de posibilidad, ya que toda relación con la realidad es inevitablemente a partir de este mundo en el cual existimos y desde el cual necesitamos ser otros sujetos, pasar de éste a otro mundo, a otro modo re-ligarse, más allá que lo totalizado; nuestro contexto se debe transformar según la transformación de su realidad.

Dicho de otro modo, toda posibilidad, para que sea viable, tiene que cumplir con las insuficiencias que cada cultura tiene, pues todo sujeto humano se compromete en y para resolver las insuficiencias que el mundo, y desde su cultura tiene, partiendo siempre desde

el lugar que le toca vivir, desde la comunidad en la que se realiza, desde su modo de vida, es decir, desde las posibilidades pensadas en esa parte del mundo.

Todo sujeto afirma su vida desde el lugar y tiempo histórico que le toca existir, ya que siempre está dado en la vida cotidiana. Es decir, todo ser humano está condicionado por la experiencia que vive, pues ésta es su modo de realidad. No puede hacerlo de diferente forma porque su única referencia es su forma vida.

De esta manera, todas las relaciones entre sujetos, en todo momento, remiten a una realidad concreta, en un tiempo y espacio determinado porque su sentido en la vida siempre está estructurado por la creencia de todos los aparatos teóricos⁷⁵ que sostienen el mundo en el que se vive.

La condición de todo sujeto está determinada según la forma en la que se estructura la sociedad donde se viven y perciben acontecimientos, estando en constante relación con personas y en su medio de vida. No hay nada de lo que se haga, hable, piense, teorice, que no remita al lugar donde uno habita con los demás⁷⁶.

Esto es, reflexionar es siempre desde un lugar y tiempo que necesariamente se debe de trascender, pues no podemos quedarnos sólo con lo determinado, sino que la reflexión es por principio a partir de lo indeterminado, lo que está más allá de sí mismo. Reflexionar no quiere decir *de otro modo para llegar a lo mismo*, sino que busca en lo que no es, en lo oculto, en lo excluido, en lo que ha sido negado; tiende por necesidad *hacia lo absolutamente otro*.

⁷⁵ En sentido estricto, la función teórica es la que da lo factible a toda solución problematizada más allá de todo orden vigente, aunque nunca es suficiente.

⁷⁶ Desde la *filosofía intercultural*, trascender para después teorizar y emprender una nueva praxis en la realidad concreta es la espiral de la transformación. El problema no es tanto teorizar situándose en la realidad sino que su referencia trascendental es a partir de la filosofía moderna-occidental, lo que hace encubrir y descontextualizar de nueva cuenta la realidad.

<<La verdadera vida está ausente>>. Pero estamos en el mundo. La metafísica surge y se mantiene en esta excusa. Está dirigida hacia la <<otra parte>>, y el <<otro modo>>, y lo <<otro>>. En la forma más general que ha revestido en la historia del pensamiento, aparece, en efecto, como un movimiento que parte de un mundo que nos es familiar –no importa cuáles sean las tierras aún desconocidas que lo bordean o que esconde-, de un <<en lo de sí>> que habitamos, hacia un fuera de sí extranjero, hacia un allá lejos.⁷⁷

La reflexión debe tener la capacidad de construir el conocimiento desde la instancia trascendental; reflexión de lo no-dado como posibilidad, la cual abre el horizonte epistémico y que, por tanto, *incita a cuestionar lo racional moderno-hegemónico-totalizado*, a dialogar sobre la pertinencia y sus negatividades del sistema-mundo establecido. Es decir, toda propuesta filosófica para tener validez debe *auto-evaluarse* al momento de desarrollar y construir conocimiento pues tiene que tener claro que la reconstrucción es a partir de la aprehensión de la transformación y complejidad de la realidad.

La construcción de lo posible se articula desde una apertura histórica como una búsqueda más allá de sí mismo para formular un modo de reflexión no ensimismada y cerrada como el contenido teórico-moderno-hegemónico-occidentalizado. La necesidad de una reflexión trascendental es una creación de nociones más allá de los establecidos, lo cual supone que no hay un conocimiento definido, y sobre todo, la ruptura con lo impuesto-dominador, dan como resultado una propuesta expresada en un *deseo como necesidad real* que aspira a lo desconocido.

⁷⁷ Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme. p. 57.

El deseo metafísico no aspira al retorno, puesto que es deseo de un país en el que no nacimos. De un país completamente extraño, que no ha sido nunca nuestra patria y al que no iremos nunca. El deseo metafísico no reposa en ningún parentesco previo. Deseo que no se podría satisfacer. [...] El deseo metafísico tiene otra intención: desea el más allá de todo lo que puede simplemente colmarlo. Es como la bondad: lo deseado no lo calma, lo profundiza. [...] El deseo es absoluto, si el ser que desea es mortal y lo Deseado, invisible. La invisibilidad no indica una ausencia de relación; implica relaciones con lo que no está dado, de lo cual no hay idea.⁷⁸

Desde esta perspectiva, si la realidad se piensa desde su transformación y complejidad, entonces cualquier delimitación conceptual, y por tanto teórica, debe tener formulado la posibilidad de otras delimitaciones nuevas, otras concepciones generadas a partir de la comprensión de lo que está más allá de mi horizonte, pues reflexionar trascendentalmente es una necesidad que debe traducirse como *auto-crítica*.

Por ello es que la forma de reflexionar en torno de este tipo de problema, de constituvidad subjetivo-social es una forma de “auto-crítica”; esto es, una crítica no externa, sino interno-social, comunitario-auto-reflexiva, porque el objeto a cambiar somos nosotros mismos como sujetos, o sea la subjetividad de cada uno de nosotros. Por ello es que la auto-crítica no es de mi yo, sino del yo-nuestro, de nosotros mismos.⁷⁹

⁷⁸ Levinas, 1999, p. 58.

⁷⁹ Bautista, J.J. (2004). *Hacia una crítica-ética del pensamiento latinoamericano*. Bolivia: Ed. El grito del sujeto. P. 48.

En este sentido, si existe una crítica a la propia creación del conocimiento puede entenderse éste como una ubicación en el tiempo/espacio histórico, o de la realidad, con un deber hacia la problemática de ella. Esto nos lleva a pensar en la limitación conceptual que tenemos de la realidad, pues el concepto, al limitarse, siempre tiene como contenido principal la incorporación de lo posible y potencial para la construcción epistémica.

Entonces la realidad entra en una dimensión más allá que si mismo, su contenido se devela cuando aparece lo encubierto de la realidad, su verdad se torna visible cuando la posibilidad se hace factible. La construcción conceptual involucra que se debe de-structuir la estructura, pues trascender en espacio/tiempo, conceptualmente hablando, significa creación como apertura hacia lo no-dado, hacia una relación distinta donde aparece no sólo los otros, sino lo Otro como un modo de entender el sentido de la existencia más allá de mi horizonte de comprensión. La reflexión trascendental para poder ser crítica debe tener en claro que los principios, como contenido, son juicios que proceden de acuerdo a la transformación de la realidad, los cuales nos llevan a decir que la producción filosófica es una ruptura de su propio límite, es decir, trasciende los meros marcos categoriales de referencia propia.

La reflexión trascendental tiene el deber de concebir la realidad desde las consecuencias y las negatividades que existen en su propio contexto. La crítica radica en asumir que todo sistema tiene que sostenerse desde la auto-valoración para comprender cuál es la relación con su alteridad, su propia realidad, qué tanto se está pensando en sus nuevas dimensiones y cuáles son los supuestos para llegar a ella.

La propuesta que se hace es la trascendencia como una construcción de una razón que recupere las dimensiones espacio/temporales del acontecer de la realidad propia, una

construcción a manera de apertura del razonamiento ampliando el horizonte de comprensión articulando la dimensión formal y la material.

Por ello es que en primera instancia la ética de la liberación es un poner en cuestión las certezas de la ontología moderna de la subjetividad, para producir en primera instancia, una liberación de la racionalidad moderna, para recién entonces poder acceder a la realidad negada del Otro, como realidad más allá del Ser moderno. La analéctica, o ana-dia-léctica no es otra dialéctica más, sino que es la dialéctica desfondada desde la palabra del Otro como revelación. En este preciso sentido, no es un razonar, sino que es un diá-logo entre un sujeto que proviene de lo mismo, y el Otro que proviene de más allá de mi mundo, pero no sólo en sentido culturalista, sino de profunda dominación. Dicho de otro modo, la analéctica, es un pensar que parte «desde» esa dimensión de realidad que no está incluida en mi mundo, y que me es revelada únicamente a partir de la palabra interpeladora del Otro, como «¡Pido justicia!» Para hablar de la analéctica como momento más allá de la dialéctica, hay que hablar también de la epifanía como momento más allá de la fenomenología, la cual parte del reconocimiento explícito de la dignidad del rostro del Otro como ser humano, pero a partir de su palabra, de su decir, no a partir de mi mirada o de mi logos, ni de lo dicho o ya sabido por la modernidad.⁸⁰

La reflexión trascendental no tiene ningún sentido sino emparejándose con la realidad concreta y material, ya que es consciente de no poder reducirse a su propia estructura, como

⁸⁰ Bautista, J.J. (2004). *Hacia una crítica-ética del pensamiento latinoamericano*. Bolivia: Ed. El grito del sujeto. p. 103n.

única posibilidad de relacionarse con la realidad. La reflexión para tener sentido y coherencia debe concebirse en una exigencia de las diversas posibilidades más allá de ellas. Una reflexión para que sea crítica se concibe en función de los despliegues secuenciales históricos de la realidad. Esto quiere decir que lo que no-es, lo indeterminado, subsume lo determinado. Desde lo que no es, lo negado y excluido es que se crean posibilidades concretas que inciden en la transformación del sistema-mundo moderno-hegemónico. La reflexión trascendental no es para llegar a la identidad, o como diría Emmanuel Levinas “de otro modo lo mismo”, más bien el deber de la construcción reflexiva es estar incorporando las nuevas dimensiones espacio/temporales de la realidad. La reflexión tiene sentido sólo si también incorpora la transformación de la realidad. Lo que deviene desde afuera permite construir conceptos en una razón que toma en cuenta la transformación de la estructura del sistema-mundo.

Lo que *no* es, abre lo que es y lo hace comprensible. Pero lo que *no* es, no es la nada: es plenitud. Como tal, tampoco es ningún espíritu absoluto. Pero tiene muchos nombres: reino de Dios, reino mesiánico, anarquía, la imagen del comunismo de Marx, tao, nirvana y mucho más⁸¹

Una razón crítica se debe realizar a partir de la relación no-determinada como posibilidad de la realidad, como una construcción epistemológica del contenido conceptual que debe *dar pie* a una factibilidad teórica, a un marco conceptual que aporte a la realidad posible u “objetiva”. Esto quiere decir, que la reflexión crítica como modo de razonar siempre es una orientación hacia lo desconocido e indeterminado de la realidad.

⁸¹ Hinkelammert, F. (2010). *Yo soy, sí tú eres. El sujeto de los derechos humanos*. México: Dríada. p. 235.

Pensar desde lo que está más allá de nuestro horizonte es lo que realmente permite reflexionar lo necesitado de la realidad, pues creer que una estructura esta supuesta en sí misma es una de las aberraciones modernas permeadas por todo el mundo. No se propone como una oposición racional radical sin sentido, sino que su auto-crítica *permite* reflexionar toda razón, todo marco categorial como inacabado.

La reflexión no debería ser tomada desde la explicación del marco categorial en sí, pues la realidad en su transformación histórica, por condición finita del sujeto, la razón no puede anticipar la solución de lo necesitado de la realidad sino pensando necesariamente en romper la estructura categorial establecida.

El verdadero desafío de la reflexión no reside en determinar todo como objeto totalizador, tal intención negaría, y por tanto, violaría todo modo de relacionarse con la realidad. La reflexión trascendental como construcción desde lo no-dado y como posibilidad es un pensar crítico porque no idolatra ninguna estructura dada, sino que es una *lógica de inclusión* desde lo posible como lo que no ha sido tomado en cuenta, esto hace que la razón pueda ser verdaderamente crítica pues está en constante reconstrucción.

4.5. La comprensión como estructura para el diálogo.

Cuando Heráclito señaló que “La guerra es la madre de todo, la reina de todo, y a los unos los ha revelado dioses, a los otros hombres; a los unos los ha hecho esclavos, a los otros libres”⁸² lo decía desde su *locus enuntiationis*, desde el lugar que le toco vivir, su mundo, su tiempo, lo que aparece con sentido y común a todos, es decir, su realidad. De tal modo que

⁸² Reygadas, P. y Contreras, J. M. (2009) *La protofilosofía griega (Siglos VIII – V a.C.): entre el Mediterráneo, el Egeo y el Jónico. Mapas de la historia mundial de las filosofías*. México: el Colegio de San Luis. P. 101

pensar en el sentido de la realidad es un *intento trascendental* de pensar la realidad en general más no solo la mía, ya que, involucra no sólo reflexionar sobre mi propia realidad sino la pretensión es entender los problemas comunes al mundo de acuerdo al tiempo/espacio histórico en el que se viva.

Es cierto que el protofilósofo de Éfeso menciona que la filosofía es una ciencia demasiado compleja pues es la encargada de descifrar la realidad, en un sentido profundo, lejos de las apariencias, para lo cual solo el *logos* puede dar razón, pero sobre todo comprensión del mundo; “El pensar es la virtud máxima, y sabiduría decir la verdad y obrar como los que comprenden la naturaleza de las cosas”⁸³. Pero lo que nunca imagino fue la consecuencia interpretativa que surgió casi 1000 años después con el Renacimiento, y sobre todo, el efecto que a principios del siglo XIX tuvo con la escuela interpretativa de Schleiermacher, y de hecho ninguno de los pensadores griegos. El tomar a la guerra (*pólemos*) como principio que concatena todo, concibió toda relación que fundamenta la esencia a través de la polémica; justificación que a lo largo de la historia moderna ha dejado a unos dominadores y a otros dominados. No olvidemos el proceso de invasión, conquista y dominación de Europa sobre la Amerindia como el inicio de un nuevo paradigma científico y filosófico.

El mismo diálogo tiene esta carga de disputa como *arché*, una confrontación que hasta el mismo proceso dialéctico ha asumido para la génesis de algo nuevo⁸⁴. Desde una

⁸³ *Ibid.*, p. 103.

⁸⁴ Recordemos la problemática que ocurrió el pasado 2013 con la reforma educativa, cuando maestros en desacuerdo, a lo que llamaron “reforma laboral y no educativa”, con campamento en el Zócalo capitalino tenían un ultimátum federal para desalojarlo el viernes 13 septiembre, el cual se cumplió con la entrada de la Policía federal. Al respecto el jefe de gobierno del D.F., Miguel Ángel Mancera, siempre argumentó que la salida al conflicto fue por la vía pacífica y del diálogo; “Se acudió para hacer un planteamiento directo a los profesores para evitar una posible confrontación y que marcara su salida a otro sitio para continuar con los trabajos en la mesa de diálogo”. [Romero, G. *Operativo en el Zócalo. Se evitó un enfrentamiento mayor*. Recuperado de *La Jornada* el 14 de septiembre de 2013. En:

perspectiva de la filosofía intercultural el diálogo no puede ser pensado ya como una confrontación, pues esto en lugar de generar traspaso hacia lo que el otro tiene que decir, provoca una tensión entre los dialogantes, en última instancia lo que se genera es un abismo entre los sujetos.

De este modo creemos que el diálogo siempre es filosófico pues remite a un sentimiento de vínculo y relación, busca re-ligar como una fuerza que necesita y busca el encuentro, la entrega y unión con lo Otro; es una relación profunda que compromete y responsabiliza. Su acontecimiento necesariamente es un *sím-bolo* que reconoce y se pega con lo que está más allá de sí mismo, ya que tiene un signo sobre-determinado de sentido que da, en última instancia, por un que vivir.

Nos parece pertinente señalar que en el pensamiento moderno-hegemónico, el sujeto, pero sólo el sujeto moderno, será la última instancia de todo quehacer filosófico, pues la certeza de los hechos es válida sólo desde su horizonte de comprensión, por tanto, ya no existe el sentido de religar con lo que está más allá de sí. Así, el diálogo filosófico moderno puede ser entendido como un *dia-bolos* porque se lanza a través de la conversación pero solo para desunir y desacreditar; su intención es recaer sobre sí mismo para subordinar al otro, es ruptura y segmentación.

De esta forma, en la filosofía moderna el *logos* se ha interpretado primariamente como la *lucidez racional*. Pero ahondando un poco más, entonces el *logos* no es sólo *razón* sino

<http://www.jornada.unam.mx/2013/09/14/politica/004n3pol>. (Cursivas nuestras)]. Nos parece pertinente señalar como a los niveles racionales el diálogo está estructurado de tal forma que entender el lugar del Otro no es un momento indispensable para resolver algún problema, todo se resuelve a partir de la idea que el sí mismo tiene como verdad, dejando sin criterio y subordinando el sentido que el Otro tiene como parte sustancial para resolver el problema concreto; en este caso, “el planteamiento directo” que se les dio a los maestros, fue la única posible salida y siempre inmediata, que anula todo conocimiento de lo Otro pues no se penetra en el horizonte de comprensión de los maestros y todo se resuelve desde la positividad de la autoridad institucional.

palabra pues los *razonamientos* no solo se *piensan* sino que se dicen, delimitados en un mundo concreto donde relacionan sujetos, es decir, los refiere. La *razón* en la *vida moderna* se le identifica con el intelecto, el discurso, el texto, el sujeto letrado, esencialmente con el *mono-logo*; no puede entender otra forma de reflexionar, entender, conocer (o mejor dicho saber). Le es inservible la tradición oral, la palabra, el decir, la conversación. Más allá de este horizonte de comprensión está el *día-logo* como posibilidad que complementa y crea conocimiento pertinente para resolver lo necesitado de la vida.

Por esta razón, creemos que el diálogo debe tener otro contenido distinto al determinado por la propuesta semántica moderna-hegemónica; *pólemos* no puede ser ya un criterio como sentido del mundo. Si los sujetos dados en las culturas tenemos horizontes de comprensión distintos entre sí, no es para cerrarnos y generar una inconmensurabilidad a priori. Al contrario, su alteridad se hace presente como un llamado donde lo distinto lanza signos para que los podamos interpretar no sólo desde los parámetros de sí mismo sino desde el propio planteamiento del Otro, donde podamos trasladarnos a los distintos *locus*, y sobre todo no comprender y preguntar desde los propios supuestos.

Dicho de otro modo, en el diálogo se parte desde mi propia situación real no para determinar y prejuzgar lo que el Otro me tenga que decir, sino que mi *locus* es para poder responder certeramente lo que tenga que interpretar de mí. Esto es muy claro no sólo cuando intentamos dialogar con otro sujeto, también se refleja en el diálogo trascendental desarrollado en la historia cuando intentamos dialogar con otros horizontes de comprensión englobados en los textos; si buscamos respuestas a las interrogantes que tenemos es muy probable que me responda con otro método de cuestiones, lo cual provoca un nuevo

planteamiento de las preguntas formulas, y en última instancia, un replanteamiento de horizonte de comprensión.

Cuando leemos un texto lo hacemos desde nuestros intereses y preocupaciones. Me pongo en relación con el texto y éste conmigo. El texto me habla según aquella colocación, y es muy posible que me provoque, produciendo en mí un desasosiego que me impulsa a leer de nuevo. El contacto subsiguiente con el texto es distinto al primero; ha cambiado mi colocación como lector, se ha producido una adecuación a la situación que estaba pidiendo el texto.⁸⁵

Es verdad que el llamado que una cultura, sujeto, o texto, hace para otra no es fácil de discernir, pero creemos que todas tienen signos que se complementan a cada momento, la tarea es poder discernirlas ya que comprender el sentido de lo que el Otro refiere es propiamente una actividad compleja. Pero no imposible, para dialogar y trascender nuestro propio horizonte de comprensión se necesita cierta sensibilidad para poder entender el contenido de verdad de lo que el Otro es en su realidad.

Sensibilidad que es apertura hacia lo que dice el texto. Actitud que no pide una <<objetiva neutralidad>> ni un <<olvido de sí mismo>> por parte del lector, sino una toma de conciencia de la propia precomprensión y predisposición. Hay que ser conciente de ello para que el texto se haga presente en su alteridad, para que tenga posibilidad de hacer valer su contenido de verdad en el contraste con la realidad del intérprete.⁸⁶

Para poder ahondar realmente en el contexto del Otro se necesita entonces un verdadero diálogo sin restricciones, ni coacciones, lo cual involucra entender también su dimensión

⁸⁵ Schökel, L. A., y Bravo, J. M. (1994). *Apuntes de hermenéutica*. Madrid: Ed. Trotta. p. 62.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 65.

simbólica⁸⁷; parte negada y olvidada por la tradición hegemónica filosófica pero elemento fundamental para un diálogo crítico que abre las restricciones entre los dialogantes.

Dicho de otro modo, el diálogo entonces no sólo es la relación con el *logos del otro* en su horizonte de comprensión, sino también con su dimensión cultural; con su *mythos*. Si el *diálogo filosófico intercultural* pretende la universalidad entre los distintos horizontes de comprensión no lo hace desde la afirmación de lo humano como tal, sino que la pretensión se busca porque somos sujetos culturales; no existe diálogo sin logos y éste no tiene sentido sin su mythos.

En un diálogo con pretensión de verdad no se pueden separar las dimensiones complementarias mythos-logos porque una le da sentido a la otra; en el mytho tenemos una consciencia simbólica, por su parte el logos despliega lo que el intelecto entiende. El mythos se ve, vive y cree *simbólicamente*, en el logoi se observa, piensa, reflexiona para dar razón *conceptual*. Esto es, cuando uno ilumina el otro ensombrece para darle sentido y claridad a la lucidez; sin oscuridad no hay claridad.

El diálogo significa entonces fluir con los pensamientos de los otros pero nuestra intención es que si sólo nos quedamos con los marcos de razones como conceptos se coacciona la dialogicidad.

De este modo, creemos que para comprender otra cultura debemos entender no sólo sus conceptos sino necesariamente sus símbolos, esto nos da un contenido distinto del diálogo pues se apela al logos pero ineludiblemente también al símbolo; imperativo necesario para comprender a otra cultura y así relacionarnos interculturalmente con el Otro.

⁸⁷ Recordemos los trabajos valiosos de Eduardo Nicol *Crítica de la razón simbólica* y Franz Hinkelammert *Crítica de la razón mítica* donde se hace presente no sólo el logos sino éste en relación con el mythos.

4.6. Filosofar desde lo real del diálogo entre culturas.

El diálogo reconoce una posibilidad de entendimiento entre distintos horizontes de comprensión como posibilidades indeterminadas que pueden generar nuevas formas de conocimiento para dar razón de las distintas realidades. Un diálogo crítico no puede tener *a priori* las nociones que nos den la esencia del problema, pues cada cultura está supuesta en una *realidad histórica* con características propias de acuerdo a su espacio/tiempo específico.

Dicho de otro modo, la realidad se intenta pensar desde su propia realización según se presenten en cada mundo cultural lo cual deja en claro que no existe una sola interpretación de lo que es la pensar la realidad que le toca vivir a cada horizonte de comprensión.

En el diálogo intercultural sobre la posibilidad y los límites de la comunicación entre distintas formas de filosofía en las diferentes culturas no se puede partir de una definición de normativa de filosofía, es decir, tomar como supuesto que existe tal definición. La filosofía es una forma de saber dada dentro de una determinada constelación de saber.⁸⁸

En la historia de la filosofía es imposible observar lo que significa dicha disciplina pero si se puede distinguir como su sentido se reubica a cada momento a partir de procesos de transformación. Esto involucra una propuesta nueva y paradigmática pues se afirma que existe filosofía porque no existe un modelo así como la historia de la filosofía moderna intenta imponer; pretende trascender la idea globalizada del “mito de Grecia” como origen de toda verdadera humanidad.

⁸⁸ Fonet-Betancourt, R. (2004) *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural. p. 21

Así, cada cultura intenta necesariamente dar razón de lo que acontece en su realidad, proceso inevitable para dar a su praxis elementos para resolver sus problemática, pero este quehacer no se realiza en un sentido aislado sino que busca reconocerse entre sujetos como necesidad de mostrarse como prójimos, lo cual deja en claro que hay una reconfiguración del pensamiento filosófico desde las diferentes formas de pensar la realidad.

Todas las culturas generan saberes que son saberes de sus tradiciones y normalmente de las tradiciones que se imponen, no de todas. [...] Por otra parte es necesario comprender que esos saberes tradicionales no son saberes puros, desarrollados en completo aislamiento cultural. [...] Es decir, el proceso intercultural o de intercambio no está fuera de lo que llamamos cultura propia o tradición propia del saber sino que está dentro e incluso antes de la construcción cultural del saber que tradicionalmente reconocemos como propia.⁸⁹

Si las culturas son lugares filosóficos entonces dicho trabajo tiene diferentes nacimientos de los cuales emanan distintas formas concretas que articulan un sentido en la vida cotidiana, por tanto, entendemos que toda cultura tiene una pretensión de universalidad y que no puede comprenderse en sí misma como la más humana y superior respecto a las otras. Pretender superar a la universalidad como límite definido que excluye a otras culturas es proponer un cultivo de la *interculturalidad* como relación complementaria entre distintos universos contextualizados, siempre con el ejercicio del *diálogo*.

La interculturalidad no puede excluir la corrección de las culturas, porque entiendo que éstas se van redimensionando. *Las culturas van rompiendo sus*

⁸⁹ *Ibidem.*, p. 44.

límites por las perspectivas de otras culturas y se van mejorando en ese sentido, incluso en el aspecto ético y moral. [...] Por eso no basta con registrar *neutralmente* las distintas formas de argumentar que se pueden presentar en una sociedad. En este sentido la interculturalidad no es un caos ni lo favorece. Al contrario, proyecta una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es, sin pretender ser demasiado rápidamente universales. [...] La universalidad no puede ser dictada ni decretada. Además no somos universales por el contacto con una parte del mundo sino con todos sus universos.⁹⁰

El diálogo intercultural involucra comprender las experiencias de los diversos mundos que pretenden dar razón de su realidad; si una cultura está contextualizada involucra necesariamente que puede tener una pretensión de verdad respecto a trascender su propio horizonte de comprensión para hacerlo explícito respecto a su alteridad, y sobre todo, entender el *locus* de la realidad del Otro entendiendo no sólo su parte conceptual sino lo que está en lo profundo de su cultura, la parte simbólica-mítica.

También los mitos fundantes son resultado de procesos y tienen su historia. La interculturalidad es parte de la historia de las culturas, está dentro de esa historia y no fuera del diálogo de esta cultura con la otra. De aquí se desprende que las sociedades tienen que responder a la historia de sus culturas y no nacer de un divorcio de ésta, asentándose en pretendidas formaciones culturales puras. El prejuicio de la pureza es en realidad una trampa para controlar

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 63.

procesos culturales. Y es posible que opere de esa manera en los planteamientos del modelo multiculturalista.⁹¹

Los universos culturales se van complementando en sus comprensiones y esto es lo que genera realmente la universalidad, es decir, la relación entre las culturas es la que provoca la permanente actividad de universalizar. Por tanto, y siguiendo a Fernet-Betancourt, no existe una “idea universalmente” válida para toda la humanidad de lo que significa la filosofía, ya que si afirmamos dicho planteamiento lo que se refleja inevitablemente es la intención del modelo de razón moderna-imperante como la forma impositiva mono-cultural de la cual toda la humanidad debe aprender.

La filosofía entonces es un modo más amplio que enuncia distintos pensamientos de acuerdo al sentido de sus realidades, pues tratar de pensarlas implica una gran maraña de interrelación histórica, filosófica, económica, pedagógica, ecológica, teológica, etc., es decir, un todo demasiado complejo que no puede ser tomado con una sola definición.

Es muy posible que este fondo pluralista no contradiga de una cierta unidad de la razón; y que, por tanto, la razón (filosófica) pueda ser realmente una. Pero las filosofías en que se expresa esa unidad en ejercicio de la razón (filosófica), son plurales; y en cuanto tales, irreductibles a manifestaciones tautológicas porque el pluralismo que expresan tiene que ver no con el colorido superficial de un culturalismo costumbrista o folklórico sino con los mundos de interpretación donde echan sus raíces y desde los que se articulan como voces contextuales.⁹²

⁹¹ *Ibíd.*, p. 45.

⁹² Fernet- Betancourt, R. (2001). *La transformación intercultural de la filosofía*. España: Descleé de Brouwer. 2001. p. 310.

Entonces la racionalidad monocultural-moderna es la que sólo da los principios de cierta autodeterminación del sistema-mundo globalizado, y por tanto, la interpelación del diálogo filosófico intercultural es la que debe crear otro tipo de razón que trate de ir más allá que la moderna, pues su responsabilidad es reflejar otras formas de razonamiento. Esto es, pensar en otras posibilidades de razonamiento es necesario partir de las distintas realidades como última instancia del sentido de todo lo humano⁹³. El diálogo filosófico intercultural propone una apertura filosófica hacia la constante transformación de la realidad, posibilidad que se piensa desde su cambio y manifestación concreta con constantes determinaciones y desde diferentes dimensiones espacio/temporales.

Es decir, todo criterio para ser universal tiene que ajustarse a lo necesitado de las distintas realidades. Si, en sentido estricto, la realidad es el único criterio de verdad entonces *la verdad es la que tiene que entrar en el ámbito de la razón*. El pensamiento monocultural-moderno ha entendido lo inverso, primero piensa desde su estructura teórica y después puede dar pie a la interpretación y sentido de las realidades.

No se puede describir mejor lo que es el fetiche. Su secreto es éste: renunciar a la libertad en nombre de la libertad. Esto es un robo de almas. La ideología de la dominación es precisamente esto. Se puede alargar la lista como se quiera y todos los conceptos de la realidad real se pueden socavar de esta manera. La realidad misma se transforma en mentira.⁹⁴

⁹³ No existe realidad sin humanidad y esta no puede existir sin la naturaleza, Madre y compañera de todo lo humano. Entonces el criterio de toda la filosofía, más allá de lo moderno, toma a toda la vida humana y de la naturaleza como la última instancia de toda creación científica, filosófica y racional. La vida como modo de realidad es el único criterio de verdad de toda filosofía liberada de la modernidad.

⁹⁴ Hinkelammert, F. (1978) Las armas ideológicas de la muerte. Costa Rica: DEI. p. 313.

La pobreza extrema en incremento mundial es una manifestación de esta inversión desde lo racional. La mayoría de los niveles científicos y/o teóricos están enajenados por este tipo de irracionalidad: que piensa desde los supuestos dominadores y luego encubre desechando la realidad.

Ante la catástrofe del sistema monocultural-hegemónico-moderno, el diálogo intercultural debe asumir la responsabilidad de abrirse a la realidad. Necesariamente debe liberarse de los límites de lo “real moderno”, pues sólo si trasciende los parámetros teóricos del sistema vigente, la razón se volverá crítica, pues su criterio será el lugar real de enunciación.

Filosofía en el contexto del diálogo intercultural es, pues, filosofía que sabe que no cabe instalarse en lo universal sino peregrinar por los multiversos culturales promoviendo la solidaridad entre los mismos. Y es filosofía que sabe, además, que su transformación no es un fin en sí mismo sino un medio para mejor cumplir su función crítico-liberadora en nuestro presente.⁹⁵

El diálogo intercultural es consciente que no puede reducirse a la estructura de un modo univocista en alguno de los contextos, como única posibilidad de relacionarse con la realidad, sino que para tener sentido y coherencia debe concebirse en una exigencia de las diversas posibilidades más allá de ellas. Dicho de otro modo, la interculturalidad exige una *razón simbólica* que pueda develar racionalmente los despliegues secuenciales históricos de la realidad; las posibilidades no concebidas aparecen como realizaciones que transforman en sistema vigente de acuerdo a su propia realidad. Desde lo negado y excluido es que se crean posibilidades concretas que inciden en la transformación del sistema-mundo moderno; un desmontaje que no es para llegar a la identidad, o como diría Levinas “de otro

⁹⁵ Fernet-Betancourt, R. (2001). p. 285

modo lo mismo”, más bien el deber de la construcción racional es estar incorporando las nuevas dimensiones espacio/temporales de las distintas realidades.

Cuando se plantea que *otro mundo es posible* es para hacer visible que las realidades dadas en él tienen contexto histórico, relación entre ellas y por tanto, no son ajenas unas de otras sino que unas se complementan de otras. No hay garantía para la humanidad y la naturaleza si pensamos que los diferentes contextos humanos son solipsistas.

Plantear *la necesidad de otro mundo* es pensar posibilidades más allá de lo institucionalizado, pensar mundos que nos orienten a transformar éste en donde no niegue la vida de nadie más. La proyección de soluciones ya no puede plantearse primariamente desde la teoría, sino que la teoría debe construirse y desarrollarse a partir de la complejidad y transformación de la experiencia real, de la propia realidad, tomando a ésta como última instancia, de la cual surge todo quehacer pensante.

4.7. Conclusión

El método filosófico que proponemos pretende ser crítico en el sentido que parte necesariamente de un contexto específico y pretende una universalidad mediante el diálogo intercultural. Pero para ser crítico necesita primero distinguirse de otras propuestas filosóficas que no conciben la alteridad de los constructos filosóficos. Seguido, necesita partir de un lugar de enunciación que apele a la realidad histórica pues toda finalidad de un diálogo filosófico intercultural es resolver las necesidades no solo del *locus* desde el cual se está hablando, dichas necesidades creemos se pueden resolver de un modo factible en la educación con sus propios procesos mentales.

Capítulo 5. El posible sentido psicopedagógico en la EMS.

*El aprender se efectúa al observarnos, escucharnos y seguirnos como modelos.
Desempeñamos el papel de un sujeto ejemplar o de modelo, pero no de maestro.
De esta manera se explica, además, otra idiosincrasia del saber/aprender.
Hay que ir a las fuentes de donde nace el fenómeno del saber/aprender.
CARLOS LENKERSDORF*

5.0. Introducción.

El supuesto psicopedagógico de nuestro proyecto es un compuesto nutrido de varias percepciones que apelan principalmente al contexto del sujeto y su capacidad para poder relacionarse. La educación intercultural tiene como principio la diversidad cultural a través de la cual se puede aprender en un sentido dialógico de reconocimiento común. La psicología cultural manifiesta una forma de vida que genera la cultura, el modo de relacionarse desde un modo psico-cultural. Estos campos refieren la problemática que involucra al sujeto adolescente en un espacio-tiempo específico, el sentido de la formación personal adolescente no sólo es a partir de la formación social-urbana-moderna sino también es alguien con un sentido personal cultural distinto.

5.1. La pedagogía intercultural.

Para que la enseñanza de la filosofía en términos interculturales pueda ser significativa en términos didácticos, debe pretender una superación de la enseñanza unidireccional profesor hacia el alumno, para estimular y provocar el diálogo argumentativo en el estudiante de acuerdo a su realidad, más allá de la formación alienada donde las personas y las culturas no occidentales estamos impedidos a reflexionar sobre el papel real que estamos jugando. La interculturalidad estaría apelando a un modo de reflexión desde su modo de vivir la realidad a partir del tránsito entre unos referentes y otros, sin caer en la negación de la extranjera ni de la propia, de igual modo no se puede afirmar totalmente la una y la otra. El

sentido intercultural se piensa desde la relación compleja entre la humanidad, las transformaciones conceptuales y sus nuevas repercusiones en la realidad, en los nutrientes absorbidos en los distintos modos culturales, con sus postulaciones basados en principios que posibiliten una relación más cercana como reconocimiento o menos forzada y violenta.

Lo que intentamos proponer es romper con el horizonte occidentalizado, el modo colonial homogeneizado regado en todo el mundo como único modo de ser y de pensar. Ruptura que no significa negar a la cultura europea sino pensar desde nuestros propios parámetros así como lo hace cualquier cultura que no lo sea. La intención entonces es crear referencias filosóficas a partir de nuestra propia realidad y no sólo pensar con un modelo descontextualizado, que si bien no es totalmente ajeno, no tenemos que pensar sólo desde sus referencias.

Uno de los tantos dilemas de la propuesta es la transformación de nuestras bases filosóficas. Si bien es cierto todos nuestros referentes son de la llamada filosofía europea-occidental no toda la humanidad puede argumentar satisfactoriamente a partir de los supuestos de ésta.

Es cierto también que pueden existir coincidencias filosóficas pues la interculturalidad tiene por tarea reconocer que hay distintos modos de entender el mundo. La interculturalidad enfatiza en la necesidad de buscar soluciones en las distintas posturas, intenta encontrar las coincidencias que existen en todas ellas, expresadas desde sus propias realidades, que si bien existen vínculos en todas las tradiciones o culturas no busca la imposición de una sobre otra.

El problema actual con nuestra enseñanza de la filosofía en la EMS es que está pensada de un modo en el cual se ha perdido su parte dialogal. Parece que no hay más cabida a esta parte sustancial de la filosofía.

Toda filosofía responde a los supuestos de una cultura pero no para quedarse con ellos sino para transformarlos. Pero no hay creación cultural por sí misma sino sólo por relación con otras. Las posibilidades de un diálogo intercultural deben efectuarse desde las condiciones divergentes reales pero buscando siempre una cercanía con pretensión de verdad.

5.2. La psicología cultural

Nuestra intervención didáctica está encaminada a hacer significativa la enseñanza de la filosofía en el Nivel Medio Superior a partir de lo que hemos llamado “El diálogo filosófico intercultural para hacer significativa la enseñanza de la disciplina en la Educación Media Superior” desde el cual creemos que la Filosofía es una forma de pensar el mundo desde un horizonte específico o desde una cultura para resolver los problemas que le aquejan en su realidad. Esto quiere decir que la Filosofía puede ser entendida como las distintas filosofías que responden a las necesidades concretas de cada cultura.

Esto quiere decir que la humanidad no se ha reflejado de un mismo modo como se aparenta en la historia moderna pues la cultura como una manifestación compleja de las personas no se refiere a un modo mono-lógico, único y autosuficiente sin relación con otras partes de la realidad. La cultura tiene un referente de su vivencia pero no está cerrada a otros modos culturales, al contrario, también se nutre de ellos.

El sentido del mundo se cierra cuando sólo una interpretación, desde una parte de la realidad se vuelve referente de todo acontecer pues cuando una cultura piensa que tiene el único camino para llegar a la verdad la pretensión se distorsiona y se torna impositiva en relación con las demás, se vuelve una correlación de sometimiento, alienada dejando un vacío cada vez más notorio entre lo que se piensa y lo que se propone, entre lo que se

plantea y lo que se soluciona. Ya no hay un acercamiento con la transformación de la realidad, ya no se piensa desde lo que acontece en ella sino desde otro marco de referencia totalmente ajeno a su situación.

Cuando el horizonte de comprensión de una cultura se vuelve dominante sobre todas las demás el sentido de éstas se vuelve deformación que hay que corregir, se torna una larga tarea que hay que incentivar para encontrar el “sentido verdadero” de la humanidad; el de la civilización.

La filosofía intercultural tiene como tarea el reconocimiento de los distintos modos de reflejar la vida pero no para forzar a otra para que se explique bajo un marco de referencia que no es el suyo sino como un constante fluir donde se interpreta de acuerdo al sentido de cada cultura asimilando lo distinto de cada una y, desde ahí, encontrando ciertas coincidencias que nos pueden dar marcos de comprensión.

Pero para que dicho trabajo de reciprocidad pueda llevarse a cabo involucra re-hacer la historia como una forma de empezar a entender que no existe un solo modelo de referencia y que si existe se asegura como un modelo cerrado y totalizador que subsume todo a los ojos de su razón.

Es decir, la intención también es des-civilizar a la historia para desarmar lo institucionalmente armado como una necesidad de creación filosófica pues cuestionar los parámetros de la civilización moderna occidental como los únicos criterios en los que nos podemos regir no sólo es una labor necesariamente filosófica, sino que también involucra otras disciplinas como parte del ambiente cultural.

Si la filosofía involucra re-semantizar los conceptos para darles otro contenido y abrir la posibilidad para crear nuevos de acuerdo a la transformación de la realidad, nos parece que

la psicología también es una forma como apertura para la creación de distintas posibilidades culturales como una *praxis necesaria*.

El nuevo nivel de organización de la evolución que tiene como resultado nuestra especie también tiene como resultado nuevos principios de funcionamiento psicológico [ya que] En la medida en que el pensamiento está también implicado en la producción y la reproducción de la cultura, se debe asumir que el pensamiento humano y la cultura humana están intrínsecamente entremezclados.⁹⁶

La cultura es el marco de orientación y sentido de la vida donde es preciso indagar más sobre los procesos de desarrollo de las personas. Proponer una psicología desde la cultura como Michael Cole menciona en su *Psicología cultural* involucra presentar nuevas posibilidades hacia caminos que nos pueden dar elementos para una mejor comprensión de la mente humana según su recreación en un escenario específico.

Pensar en nuevas opciones de la psicología desde los ambientes culturales refiere pensar una nueva interpretación de los procesos mentales y sus conductas desde el concepto de “paradigma”, así como Thomas Kuhn lo refiere. Es decir, pensar la Psicología desde su dimensión histórica implica conocer las interpretaciones realizadas como un modelo no susceptible de discusión. Del mismo modo, existen también modos de investigación que interpelan la aceptación vigente donde se puede modificar y proyectar un paradigma alterno.

La transformación de los paradigmas interpretativos nos parece son indispensables para conocer el sentido psicológico de las personas en un lugar y tiempo específico pues la

⁹⁶ Cole, M. (1999) *La psicología cultural*. Madrid: Ed. Morata. p. 47.

percepción que se tiene de su mundo es parte sustancial para la recreación de su modo mental.

Esto no quiere decir que se expongan sólo especulaciones sin proyección sino que se proponen transformaciones de los marcos categoriales a partir de las propuestas conceptuales que surgen desde una cultura la cual puede dar pie a una referencia que produzca una referencia desde la experiencia propia de las personas.

Si pensamos en que existen anomalías en los distintos contextos de las culturas no sólo es por la condición y las circunstancias a las que está expuesta la persona sino que también los marcos teóricos están limitados a una explicación satisfactoria por los cambios que ha sufrido la realidad y que son imposibles de considerar desde la propia teorización.

Por esta razón, no sólo es posible sino necesario proponer un nuevo paradigma que proponga la solvencia a las anomalías del anterior arquetipo pues es ineludible encontrar un sentido psicológico que este de algún modo más cercano a la problemática real de la cultura en un tiempo/espacio histórico concreto.

5. 3. La personalidad del adolescente

Nuestra validez radica en señalar que el desarrollo de la personalidad gira en torno a los componentes culturales de un modo definido pues éstos son los que dan las funciones psicológicas de las personas.

[La] investigación sobre las diferencias culturales en el desarrollo cognitivo se basa en el concepto de que cada cultura engendra su propio estilo particular de pensamiento⁹⁷

⁹⁷ *Ibidem.*, p. 94

Esto claramente no niega la posibilidad de diferenciación dentro de la estructura de un sistema con las diversas variantes complejas que componen una cultura, al contrario, afirma una divergencia de los heterogéneos modos de conductas como característica esencial del ambiente sociocultural.

No podemos hacer menos la gran complejidad que involucra el flujo de relación entre las culturas como el proceso de aculturación como asimilación de componentes de unas y otras en la vida cotidiana, esto supone también las respuestas teóricas a situaciones con problemas distintos a los planteados, lo cual quiere decir que son métodos posibles que pueden ayudar a un desarrollo cognitivo viable pero que no se pueden proponer como el único método posible.

Armida Aberastury y Mauricio Knobel en su texto *La adolescencia normal* nos parece que hablan desde una propuesta que si bien se postula desde el paradigma científico actual tiene cabida en la propuesta de una diferenciación y su posible ampliación a diversos campos culturales a partir del desarrollo específico de la persona. Al respecto nos dicen:

No hay duda alguna de que el elemento sociocultural influye con un determinismo específico en las manifestaciones de la adolescencia, pero también tenemos que tener en cuenta que tras esa expresión sociocultural existe un *basamento psicobiológico que le da características universales*⁹⁸ (Las cursivas son nuestras)

Es decir, situar la problemática desde la adolescencia es entender una manifestación innegable como forma del desarrollo humano, característica fundamental desde la

⁹⁸ Aberastury, A. y Knobel, M. (1977). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Argentina: Paidós. p.36.

psicología evolutiva pero que no se puede descartar el contexto cultural como el grado que rebasa los supuestos teóricos de las mencionadas “características universales”.

Pero es verdad también que en el panorama mundial lo moderno tiene una influencia hegemónica en las formas culturales como un estilo de vida donde los supuestos que dan pie a la crisis existencial de la persona adolescente pueden ser tratados desde un sentido con una referencia amplia.

A este respecto nos parece pertinente mencionar que la adolescencia no es referencia para hablar de un déficit cognitivo en la persona, como un sujeto inferior que tiene que subsumir los criterios del adulto. Más bien nos parece que la adolescencia, así como la niñez, es una etapa de grandes cambios en el ser humano pues viene presente, no sólo de una transformación en el desarrollo fisiológico, sino también en la estructura psico-emocional, que se desenvuelve en un contexto específico; la corporalidad de la persona ya es otra, su sexualidad ha cambiado y su forma de pensar y su estructura psíquica se forma desde una forma de pensar que está abierta en un mundo de muchas posibilidades.

En la adolescencia la persona está presente en un espacio y tiempo no definido ya que está dejando el periodo de la niñez con un fuerte vínculo de los padres para emprender un desarrollo de una forma distinta o autosuficiente pero que el desequilibrio de la transformación no permite entrar en la instancia de cierta “adulthood” con una firmeza en la proyección de su existencia.

Aberastury y Knobel nos mencionan que este periodo de vida se torna caótico pues la personalidad está confusa y no tiene identidad estable ya que está sufriendo un duelo por la vida infantil que ha dejado de ser y por la parte adulta que está incógnita para él y en la cual se refleja como rebelde y ajeno para entrar en esa fase del ser humano.

Este tipo de conflicto ocasiona que la personalidad este expuesta a todo modo de alteración psicológica donde la normalidad de su vida cotidiana aparece como una inestabilidad afectiva con una crisis existencial donde todas las acciones tiene una absoluta indiferencia pero que sin embargo en el interior del adolescente se refleja un proceso de negación de dicha confusión personal.

Solamente si el mundo adulto lo comprende adecuadamente y facilita su tarea evolutiva, el adolescente podrá desempeñarse correcta y satisfactoriamente, gozar de su identidad, de todas sus situaciones, aun de las que aparentemente tienen raíces patológicas, para elaborar una personalidad más sana y feliz.⁹⁹

Buscar modos donde la situación de la persona adolescente no esté expuesta y frágil ante cualquier situación de su entorno es crear las condiciones donde no se pueda atentar contra su modo de vida.

De lo contrario, siempre se proyectarán en el adolescente las ansiedades y la patología del adulto y se producirá ese colapso o crisis de enfrentamiento generacional, que dificulta el proceso evolutivo y no permite *el goce real de la personalidad*. (Cursivas nuestras)¹⁰⁰

Las personas adolescentes buscan alguna certeza en su transformación de vida, algo que les dé sentido en su cotidianidad y encuentran muchas afinidades en los ambientes desbordados de información, lo cual puede llevar a no superar el conflicto entre el yo y las pulsiones de la persona, dilema que trata de solucionarse a partir de un equilibrio que ya es de por si

⁹⁹ *Ibidem.*, p. 103.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 103.

anormal pues no tiene una personalidad estable sino que está en un nuevo proceso de identificación.

5.4. Lo real del adolescente para generar condiciones significativas de aprendizaje

Nos parece pertinente reiterar la idea en la cual la adolescencia no tiene un déficit cognitivo sino que podemos instarla como un potencial de energía que refleja un momento clave e importante en el desarrollo de la personalidad.

Siguiendo a Slavoj Žižek la adolescencia no es lo que nombramos ni lo que podemos representar sino lo que está más allá de lo posible en el mundo, es la realidad desbordada por los parámetros teóricos reales pero siempre mediados necesariamente por ellos pues si no tenemos una referencia real de lo que significa la realidad estaríamos cerrados sin ninguna posibilidad cognitiva y sentido del mundo.

Lejos de ser un signo de locura, la barrera que separa lo real de la realidad es por tanto la condición misma de un mínimo de normalidad: la locura (psicosis) aparece cuando esta barrera se rompe, cuando lo real inunda la realidad [...]¹⁰¹

Es decir, la realidad del adolescente es algo totalmente distinto a lo dicho por los parámetros reales que dan sentido pero toda explicación de mundo siempre aporta necesariamente elementos de construcción identitaria. Desde sí misma, la realidad sería perennemente un autoengaño, aún también los marcos de explicación solos reflejarían un síntoma permanente.

¹⁰¹ Žižek, S. (2000). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Argetina: Paidós. p. 40.

Lo real del adolescente apela a una necesidad de constituirse a partir del Otro pues es él quien de cierto modo me da sentido y configura toda la estructura interna. Si creemos que la (el) adolescente se cimienta desde sí mismo no haríamos más que reflejar un narcicismo patológico como pura pulsión de muerte. Esta relación desde la realidad es la que genera un aprendizaje con sentido y una organización cognitiva que permite asimilar y estructurar los hechos de la situación buscando el modo pertinente de actuar.

Aquello que entrelaza es lo que genera un aprendizaje significativo pues parten de un contexto que afirma su propia realidad. Es decir, experimentar la liga para interpretar lo que el Otro tiene que referir dota de significado y sobre todo de sentido a la persona adolescente pues a partir de sus necesidades se formara un nivel cognitivo de acuerdo a su propia situación que orientará sus acciones.

Dicho de otro modo, pensar en la relación existente entre la cultura y el desarrollo cognitivo es una característica indispensable para pensar en el desarrollo de la persona adolescente. La formación cognitiva de las personas se desarrolla desde las prácticas culturales, pues es desde sus propias vivencias (pensemos en los mitos) donde cobra significado la transformación de la mente y su posible solución en la psique de la persona.

Pero esta transformación vivencial no se da solipsistamente sino que se origina como un tejido de construcción a partir del diálogo que existe entre las personas de distintas culturas y aun de un mismo horizonte cultural.

La necesidad de estudiar la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva es central para revelar las interacciones dinámicas que unen diferentes partes del sistema de vida global. Igualmente importante es la necesidad de realizar investigación en varios niveles evolutivo/históricos

(genéticos) para analizar las maneras en que se entrelazan y funden en la vida humana con el tiempo.¹⁰²

Todas las vivencias reflejadas en nuestra conciencia que tenemos en las distintas etapas de nuestra existencia están estructuradas también por la forma cultural en la que estamos inmersos pues es en ésta donde se recrea y se expresa realmente quienes somos pues si apelamos a una recreación de la vida mental a partir de las construcciones y relaciones culturales podemos generar un aprendizaje con un sentido mental que proyecta una formación integral humana.

Según la versión de la psicología cultural-histórica que estoy defendiendo

[...] el contexto cultural contribuye [...] al desarrollo de la mente¹⁰³

La estructura mental desde un espacio-tiempo-histórico-cultural-concreto puede dar cabida a un desarrollo mental de las personas adolescentes hacia una transformación y recreación viable y sana. Una recreación psicológica que propone una formación no individualista, no sólo interna y sobre todo no racionalista permite abrir posibilidades concientes que contribuyen a una formación significativa con elementos suficientes para proyectarse a lo largo de su vida.

La psicología cultural no sólo se encarga de la mejora subjetiva de la persona sino que en el ambiente educativo, específicamente en adolescentes, tiene la finalidad de apoyar el bienestar personal siempre en relación con las demás personas y el sentido de mejorar la vida de las personas buscando un bienestar común.

¹⁰² Cole, M. (1999). *La psicología cultural*. Madrid: Ed. Morata. p. 137.

¹⁰³ *Ibidem.*, p. 178

5.5. Conclusión.

La educación intercultural propone que la cultura es un medio entrelazado en el cual se despliega la vida humana con modos muy propios que hacen posible un trasladar y conocer de generación en generación el modo de estructurar y conformar el contenido de nuestra vida, y en última instancia, el de nuestra conducta, *el diálogo filosófico intercultural* es un método para la enseñanza de la filosofía donde se intenta volver significativo el aprendizaje para acercarnos a un contexto propio desarrollando la capacidad de pensar nuestro mundo problemático no desde un solo modo de reflexión filosófica sino desde uno según sus propios parámetros y necesidades con pretensión de universalidad.

Por tanto, el sujeto adolescente no es lo que se refleja sino que es uno distinto en el que me puedo reconocer como alteridad pues no me es ajeno a pesar de que está más allá de mi mundo como posibilidad de transformar mis parámetros.

Para concluir podemos mencionar que la estrategia psicopedagógica podría fortalecer nuestra práctica filosófica para resolver necesidades nuestra propia situación concreta, lo cual conlleva crear no sólo marcos categoriales con referencias teóricas alternas, pues es evidente que los supuestos conceptuales están rebasados necesariamente por nuestra realidad, sino que es necesario crear estructuras que permitan seguir el paso de la transformación que tiene nuestro escenario complejo.

Esto, nos parece, abriría una dimensión posible a la enseñanza de la filosofía con un sentido conciente para los estudiantes del Nivel Medio Superior desde su propia situación y una parte de la integración necesaria para la formación de la persona en su vida diaria.

Capítulo 6. Realización de la intervención docente.

*In ixtli in yolotl; (Un rostro sabio y un corazón firme;
in teotl in moyotl que la Verdad esté en tu corazón”)*

DIFRASISMO NAHUA

6.0. Introducción.

Este capítulo señala la intervención docente a desarrollar prácticamente en el salón de clase a partir de cuatro principios: ubicación, reflexión trascendental, diálogo e interculturalidad y donde se muestra todos los elementos para realizar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los medios para cotejar el proceso de formación cognitivo en los estudiantes.

6.1. Metodología

Nuestra estrategia está compuesta por cuatro momentos que nos ayudaran a lograr los objetivos del curso para comprender que nosotros tenemos que pensar los problemas desde y para nuestra vida en nuestro horizonte cultural; el de la ubicación, la reflexión trascendental, el diálogo y el de la interculturalidad.

1) Ubicación. Si queremos hacer filosofía necesitamos apegarnos a las contradicciones del mundo desde nuestro horizonte cultural. Las contradicciones surgen en nuestro contexto y desde ahí es que podemos proponer y realizar una transformación. De esta forma es que recurrimos a nuestra cultura pero no para idealizarla sino para entender su sentido real como acontecimiento de nuestras propias vidas, quienes somos y cuáles son nuestros problemas, para centrarnos en una ubicación como el inicio de entender nuestra situación histórica. 2) Reflexión trascendental. El inicio de pensar una realidad problemática o reflexionar a través de nuestra situación en el mundo, en un tiempo/espacio histórico

concreto considerando que nuestra visión de la vida no es la única. 3) Diálogo. De este modo podemos decir que la generación de una *reflexión trascendental* genera una conciencia que nos muestra que hay alguien más allá de nosotros, que mis límites como persona me provocan reconocer la realidad histórica transformable. Es cuando intentamos, ante las adversidades, reconocer al Otro. 4) Interculturalidad. Como dar razón y reconocerlo a través del intento de comprender su sentido de vida trascendiendo hacia su horizonte de comprensión significa entonces *reubicarme* como sujeto, que mis límites como sujeto en una cultura (referencias y criterios) surgen a partir de mi relación con el sujeto que no soy yo, que puedo entender mi situación a partir de alguien más, es decir, que el modo de ser humano es la frontera y la apertura a un sujeto que piensa de acuerdo a la transformación de la realidad.

6.2. Intervención de nuestra intervención docente en el IEMS-DF.


Nuestra práctica docente consistió en 16 clases que dimos en el Instituto de Educación Media Superior del D.F. plantel 2 Iztapalapa “Benito Juárez” fueron desarrolladas en las primeras unidades del 1er. Semestre en el grupo 110, con 24 estudiantes en lista, los días martes de 14: 00 a 15: 30 hrs. y los días jueves de 18: 00 a 19: 00 hrs. del 10 de septiembre 31 de octubre de 2013, de las cuales recapitulamos 8 sesiones.

Presentaremos los componentes de cada sesión en el siguiente orden: primero presentamos el plan clase con sus pretensiones, seguido haremos una descripción, comentarios y observaciones de cada clase como una forma evaluativa complementaria, después ciertas evidencias con un breve cuadro donde se consideran tres partes; el contenido, la relación

profesor-estudiantes y los aprendizajes, que valoran la sesión y al final ciertas consideraciones de la sesión.

Clase 1.

Plan clase de la 1ra. Sesión.

 <p>INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F. PLANTEL 2 IZTAPALAPA “BENITO JUÁREZ” COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE CICLO: Semestre 2013-2014 “A” (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014) FECHA: 10 DE SEPTIEMBRE DE 2013 SESIÓN: 1 HORARIO: 14:00 a 15: 30 hrs. PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS PLAN CLASE</p>	
OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 1. Los estudiantes comprenderán la relación existente entre filosofía y vida cotidiana impulsando la generación de problemas para pensar sobre nosotros mismos y la situación que nos acontece.
TEMA	Qué es la reflexión filosófica
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes identificarán en qué consiste el quehacer filosófico a partir de la reflexión de nuestra vida para que logren un reconocimiento de su propia situación y contexto. Esto les permitirá reconocer en la filosofía una herramienta necesaria para desenvolverse de una mejor manera en la vida cotidiana.
CONOCIMIENTO PREVIO	Que es y que no es la filosofía. La filosofía como argumentos fundados sobre principios (preguntas) y fines (idea como propuesta)
CONTENIDO	Acercamiento a la pregunta ¿qué es la reflexión filosófica?
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Apertura. A partir de la clase anterior les haré recordar las características de la reflexión filosófica. De esta manera me introduciré en el nuevo tema. Desarrollo. Explicaré que a partir de la definición de filosofía pasarán al campo de la acción filosófica; el filosofar sobre un contexto. Para esto propondré la lectura del texto “Mujica: la civilización cristiana y occidental es un gigantesco fracaso” para problematizar en torno a la reflexión filosófica a partir de su situación específica y su entorno inmediato. Cierre. Después del diálogo y la reflexión filosófica propondré una estrategia grupal que les permitirá proyectar esa reflexión en un collage.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Apertura. Recordarán los lineamientos de la reflexión filosófica. Desarrollo. Se introducirán a la problematización filosófica a partir del texto explicando que la filosofía no son propiamente sus características solamente sino que cobra sentido cuando ellos mismos realizan el ejercicio, teniendo como eje su situación específica (el papel de los jóvenes en un contexto global). Cierre. Expondrán su actitud filosófica a partir de las reflexiones hechas mediante la interpretación y análisis del texto. Esto se verá reflejado a partir de la exposición de sus ideas en un collage en conjunto que mostrará cómo se asumen ellos en el contexto global.
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón, gis, texto, recortes de revistas, tijeras, pegamento y papeles.
BIBLIOGRAFÍA	“Mujica: la civilización cristiana y occidental es un gigantesco fracaso”

	www.lr21.com.uy/comunidad/1122890-mujica-la-civilizacion-cristiana-y-occidental-es-un-gigantesco-fracaso . Consultado el 18/08/2013
EVALUACIÓN	Presentación y explicación del collage.
OBSERVACIONES	Dividir mejor el tiempo de la clase para cerrar bien. Fomentar más la participación en los estudiantes que casi no hablan.

Esta clase fue la primera intervención formal donde se propuso un encuadre como reconocimiento de las siguientes intervenciones en el grupo, intentando realizar el acercamiento al quehacer filosófico como una forma de pensar su situación, empezar a ubicar su lugar como jóvenes y ahondar un poco más sobre el papel que están realizando.

Descripción de la intervención.

Es notable resaltar que la entrada para las sesiones estuvo precedida por un reconocimiento del grupo donde el profesor experto permitió mi entrada para que me familiarizara con los estudiantes y viceversa, lo cual hizo mi participación, al inicio, como espectador y en el desarrollo y final de la clase cooperé de una manera donde las(os) estudiantes, en las actividades grupales y gracias a la iniciativa del profesor experto, me pidieron mi punto de vista para aclarar y contribuir al seguimiento de la clase. Presentarme como oyente antes de mi asistencia activa en la práctica docente ayudo mucho para no entrar de una forma tan extraña y ajena al salón de clase con las(os) estudiantes lo cual hizo que la primera sesión de la practica fuera relevante.

El inicio de la sesión fue una breve explicación del por qué estaba ahí lo que hizo no sentirme un intruso del espacio áulico donde ellos se sintieran incómodos. Seguido inicié la clase formalmente preguntándoles sobre lo que habían visto la clase anterior como una forma de recoger los conocimientos previos y darle continuidad a la clase. Algunos estudiantes respondieron acertadamente sobre contenidos relevantes de la lectura de Luis Villoro *Que no es la Filosofía* mencionando que “no es una ciencia como las otras”, “que va a los principios y fines de toda ciencia”, “que era la base de algo” lo que permitió entrar

al tema del día *Qué es la reflexión filosófica*, para esto realizamos una introducción de lo que puede significar Filosofía desde mi perspectiva para entrar a cierto encuadre de la propuesta del proyecto en MADEMS y es que mencionamos que la Filosofía piensa la realidad, todos los humanos en cualquier parte del mundo piensa su forma de vida dependiendo a su situación, la filosofía como un hacer que debe pensar en la problemática en la que están inmersos los que piensan. Lo cual no fue tan explícito y relevante al momento pues la mayoría de la participación, en esta entrada de la clase, fue de mi parte.

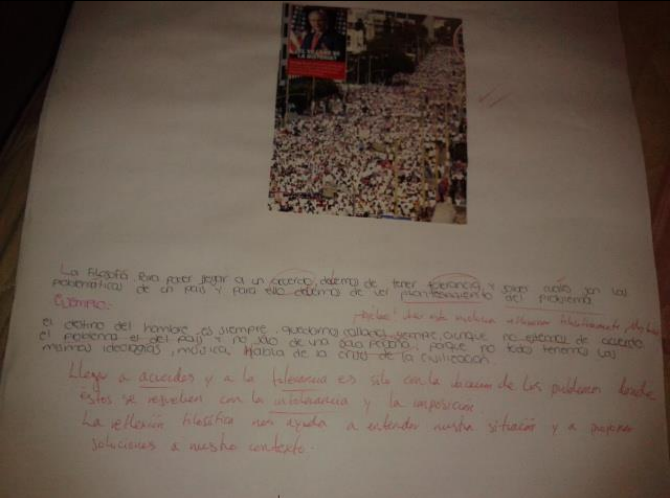
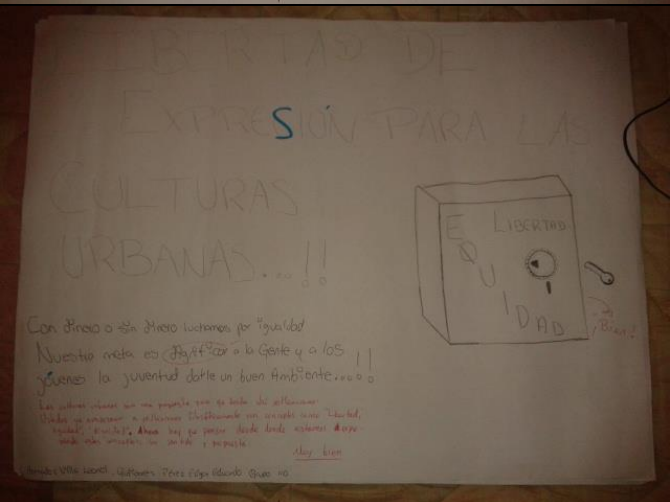
En el desarrollo de la clase lo que hicimos fue leer, en voz alta, el texto de *Mujica: la civilización cristiana y occidental es un gigantesco fracaso* como un material relevante que apoyara el sentido y quehacer de la filosofía; personas que piensan desde su situación, en este caso, adolescentes, en el nivel de bachillerato, en Iztapalapa, en el año 2013. Aquí el detonante fue la problemática que presenta José Mujica donde menciona que los jóvenes no tienen un papel que los distinga pues son víctimas y excluidos de todo mundo adulto.

Se les interpeló a los jóvenes preguntándoles cuál o cuáles son sus problemas y a qué responden para empezar a ubicar su rol en la vida cotidiana. La dinámica de participación grupal fue un poco lenta, aunque había estudiantes muy participativos, para tratar de entender lo que el texto nos decía y relacionarlo con su propia vida. Esto se debió a que es la primera vez que tienen una materia de filosofía en su trayectoria escolar pero sobre todo, y me parece la más importante, existe un carencia en el desarrollo de la lectura, un déficit en la comprensión lectora, y por tanto, en la relación del texto el propósito de la clase, problema que fue aclarándose conforme las intervenciones fueron fluyendo.

Al final, el tema quedo un poco más claro cuando se les pidió participar en forma grupal donde expresaran en un collage los problemas que para ellos, en su vida, son importantes,

inicio de una provocación para empezar a situarse en un contexto y empezar un proceso de reflexionar su modo de vida. No hubo tiempo para el cierre y concluir la sesión del día de modo satisfactorio.

Evidencias de un collage para evaluar y corroborar la 1ra. Sesión

Alumnos	Descripción	Evidencias
<p>Brando Michel López Resendiz y Valeria Luna Sánchez</p>	<p>La filosofía ayuda a buscar acuerdos, a ser tolerante y a saber cuáles son los problemas de un país.</p> <p>Los estudiantes si ubicaron satisfactoriamente problemas relevantes en su vida cotidiana.</p>	 <p>The collage includes a photograph of a large crowd at a protest. Below the photo, there is handwritten text in Spanish. The text discusses the role of philosophy in seeking agreements and tolerance, and mentions the importance of understanding the problems of a country. It also touches upon the concept of 'filosofía' and its application in daily life.</p>
<p>Leonel Hernández Villa y Edgar Gutiérrez Pérez</p>	<p>Libertad de expresión de las culturas urbanas. Equidad y libertad.</p> <p>Los estudiantes expresaron el problema de la represión hacia los adolescentes en sus diversas identidades.</p>	 <p>The collage has a title in large, bold letters: 'LIBERTAD DE EXPRESION PARA LAS CULTURAS URBANAS...!!'. Below the title, there is a drawing of a box with the word 'LIBERTAD' written on it. The box has a dial and some other markings. There is also handwritten text in Spanish at the bottom of the collage, discussing the need for freedom of expression and the impact of repression on adolescents.</p>


<p>Marlene Díaz Hernández y Patricia Salazar Méndez</p>	<p>La mala utilización del tiempo, ya no es recreativo y responsable, en la familia, amigos trabajo. Las estudiantes expresaron el mal uso del tiempo en las relaciones humanas</p>	
---	---	--

Tabla evaluativa de la 1ra. Sesión.

Contenidos filosóficos	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje de los estudiantes
<p>La explicación de encuadre tuvo tendencia abstracta y con poca iniciativa para que se pensara con la vida cotidiana de los estudiantes</p>	<p>La relación entre el profesor y los estudiantes fue sustancial en el desarrollo de las estrategias al desarrollar sus ideas en el collage</p>	<p>Todos los estudiantes representaron problemas que los inquietan, lo cual nos da un diagnóstico favorable para seguir desarrollando la estrategia hacia la reflexión trascendental</p>
<p>Comentarios finales. La sesión se desarrolló satisfactoriamente aunque los tiempos no fueron considerados y hubo una conclusión muy limitada. Los collage se debieron pegar encima del pizarrón para que todos pudieran observar y comentarlos. El collage de todos los equipos manifestaba algo que a ellos los inquieta como jóvenes, y por tanto, les provocaba pensar el por qué de sus problemas.</p>		

Clase 2.

Plan clase de la 2da. Sesión.

Esta segunda sesión tiene como intención mostrar que la filosofía se piensa desde una situación espacio-temporal específica, a través del tema del texto filosófico y el no filosófico se indicara que todo puede ser pensado filosóficamente. Para la estrategia presentamos dos textos que remiten a contextos totalmente distintos de acuerdo a una problemática concreta, lo que hará que los estudiantes reflexionen más allá de lo que se simplemente se les presenta.



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

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE

CICLO: Semestre 2013-2014 "A" (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)

FECHA: 12 DE SEPTIEMBRE DE 2013 SESIÓN: 2 HORARIO: 18:00 a 19:30 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 1. Los estudiantes comprenderán la relación existente entre filosofía y vida cotidiana impulsando la generación de problemas para pensar sobre nosotros mismos y la situación que nos acontece.
TEMA	Distinción entre el texto filosófico y el texto no-filosófico
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes logran hacer la distinción entre el texto filosófico y el texto no-filosófico a partir del reconocimiento de las características propias de la filosofía y el filosofar. Esto les permitirá construir una relación entre los acontecimientos de la vida cotidiana, desde el texto no-filosófico y la filosofía y el filosofar como modo de interpretación de esos acontecimientos de la realidad.
CONOCIMIENTO PREVIO	Distinción y enunciación de las características propias de la filosofía y el filosofar
CONTENIDO	Reconocer la distinción entre el texto filosófico y el texto no-filosófico Distinción entre
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Apertura. El profesor hará una recapitulación de la clase anterior a fin de re-considerar las características propias de la filosofía y el filosofar y enunciara a partir de este reconocimiento el objetivo de la clase para justificar su pertinencia. Desarrollo. Se llevara a cabo una estrategia que permitirá reflejar la distinción entre el texto filosófico y el texto no-filosófico considerando las características antes mencionadas de la filosofía y el filosofar. A partir de dos lecturas hechas en clase, los alumnos dirán cuál de ellas representa un texto filosófico y cuál de ellas representa un texto no-filosófico dando argumentos a partir de las características ya vistas de la filosofía y el filosofar Cierre. Se establecerá una relación entre el filosofar como modo de interpretación y análisis de la realidad y el texto filosófico como herramienta de apoyo para la reflexión, y el texto no-filosófico como lectura de los acontecimientos de la vida cotidiana.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Apertura. Los alumnos enunciarán a partir de lo visto en las clases anteriores las características de la filosofía y el filosofar Desarrollo. Se llevara a cabo la estrategia. Después de realizar las lecturas, los alumnos harán una primera distinción entre los dos textos dando argumentos para especificar por qué consideran que un texto es filosófico y el otro no lo es, tomando en cuenta las características, antes vistas, de la filosofía y el filosofar. Cierre. Después de considerar a la realidad y los acontecimientos que en ella ocurren como un texto no filosófico pero que puede ser interpretado filosóficamente, los alumnos podrán apreciar la relación y la pertinencia de la filosofía y el filosofar como apoyo para comprender, desde los fundamentos, los acontecimiento de la vida cotidiana
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón, gis, selección de textos.
BIBLIOGRAFÍA	Reygadas, Pedro y Contreras Juan M., <i>La protofilosofía griega (Siglos VIII – V a.C.): entre el Mediterráneo, el Egeo y el Jónico. Mapas de la historia mundial de las filosofías</i> , el Colegio de San Luis, México, 2009. págs. 101 -103. <i>Huehuetlahtli. Testimonios de la antigua palabra.</i> Edición y estudio introductorio por Miguel León-Portilla, traducción del náhuatl por Librado Silva Galeana, FCE. México, 2011, págs. 289-315.
EVALUACIÓN	Se pedirá a los alumnos que piensen y escriban en una hoja para entregar, un problema que acontece en la vida cotidiana y que puede ser interpretado filosóficamente pero que además justifiquen por qué o desde dónde puede ser reflexionado de tal manera.
OBSERVACIONES	Tomar en cuenta el tiempo de la clase, tomar en cuenta todas las observaciones de las(os) estudiantes.

Descripción de la intervención.

Esta sesión inicio con una breve recapitulación sobre la clase anterior donde el tema fue la reflexión filosófica. Mencionaron que la filosofía estaba al principio de todo, que se refleja en acciones y expuse la idea que todo sentido filosófico nace desde la realidad concreta de los seres humanos.

Entramos de lleno al tema que tocaba a la sesión; distinguir entre el texto filosófico y el no filosófico. Cuáles son las características de cada uno, a lo cual respondieron satisfactoriamente. Del texto filosófico mencionaron que tiene diálogos como forma de conocimiento, preguntas para saber sobre naturaleza, el por qué suceden las cosas, busca soluciones. Del no filosófico dijeron que era uno que se basaba solo en una cosa, una sola interpretación, es el que tiene la verdad.

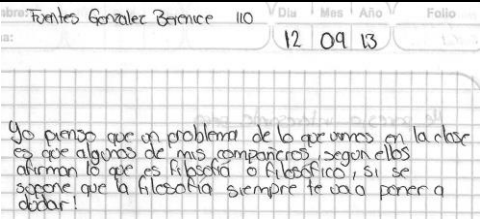
Surgió mucha controversia entre lo que reflejan los dos tipos de texto provocando participación aunque para aclarar y enriquecer la dinámica se hubiera propuesto más ejemplos de la vida cotidiana para enriquecer el diálogo y sobre todo resolver ciertas dudas que se mantenían.

Posteriormente realizamos lectura en grupo y en voz alta para incentivar la comprensión y la reflexión a partir de dos textos; *Fragmentos de Heráclito* y *Fragmentos de los Huehuetlahtolli*. La lectura fue un poco deficiente pero rica cuando se empezó a reflexionar sobre sus argumentos.

La intención de la sesión era mostrar que en los dos textos (filosófico y no filosófico) se puede reflexionar filosóficamente pues apelan a un sentido de revelar la verdad ontológicamente, ahora los dos textos se pretendía ponerlos como filosóficos aunque se confundió con el tema de lo filosófico y lo no filosófico, pues uno tenía que serlo y otro no.

Las lecturas fueron muy polémicas pues se decía que los *Fragmentos de los Huehuetlahtolli*, texto de palabras de consejo de los padres a sus hijos en el mundo nahua no era filosófico y el de *Heráclito* lo era pues se reconocía el perfil filosófico. Nos parece pertinente resaltar que para evitar esta confusión se pudo hablar más del contexto de cada texto y ahondar más en su sentido de acuerdo a su modo de vida para reflejar lo que se quería mostrar, aunque se dijo pero quedaron muchas dudas; que la filosofía si es una acción aparece de muchas formas y no de un solo modo. Como evidencia se les pidió que escribieran un problema que acontece en la vida cotidiana y que puede ser interpretado filosóficamente pero que además justifiquen por qué o desde dónde puede ser reflexionado. La participación fue sobresaturada y no pude atender satisfactoriamente a todos. No hubo un cierre satisfactorio pues terminamos cinco minutos después del tiempo de la clase.

Evidencias de escritos de la 2da. Sesión.

Alumnos	Descripción	Evidencia
Berenice Fuentes González	Sólo algunos empezaron a explicar de una forma argumentada sus problemas.	
Laura Álvarez Sánchez	La mayoría expuso la problemática donde se empieza a generar la reflexión filosófica.	<p data-bbox="786 1398 1263 1436">Álvarez Sánchez Laura</p> <p data-bbox="786 1436 1263 1520">¿Porqué la delincuencia?</p> <p data-bbox="786 1520 1263 1604">Las personas sólo piensan en ellos mismos, en el momento en que actúan afectan a los demás.</p> <p data-bbox="786 1604 1263 1688">¿Cuál será el motivo por lo que lo hacen?</p>

Karen Guadalupe Rodríguez Najera	Pocos fueron los que manifiestan el problema pero que se quedan todavía en la mera descripción.	<p>Karen Guadalupe Rodríguez Najera Grupo: 110</p> <p>Pues no le entendí al maestro de por qué nos piden hacer una tabla del horario semestral pues al fin de cuenta se lo di y me lo recibió después me regañó por no entregar una tarea de un libro la otra clase.</p>
----------------------------------	---	--

Tabla evaluativa de la 2da. Sesión.

Contenidos filosóficos	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje de los estudiantes
<p>Se expresaron de una forma satisfactoria aunque en el texto nahua no existió una clara definición de sus parámetros filosóficos. Más que fomentar diálogo se presentó una polémica.</p>	<p>Fue muy buena, ya que los estudiantes se interpelaban entre ellos y aún más al profesor.</p>	<p>Los conceptos de los dos textos fueron reconocidos por los estudiantes. Fue significativo en tanto existió un reconocimiento de las dos filosofías.</p>
<p>Comentarios finales de la 2da. Sesión. Un problema que surgió en la sesión es que todos los argumentos para hablar del texto filosófico fueron a través de la referencia del texto de Luis Villoro que había dado el profesor titular al inicio, dejando de lado la clase anterior con el texto de Mujica, referencia que hubiera servido para complementar nuestra distinción entre los dos textos y sobre todo, que si la filosofía es una acción entonces reflexiona sobre todo lo que existe; lo filosófico y lo no filosófico. De aquí creímos pertinente modificar la tercera sesión para hacer más clara la relación existente entre las características de la filosofía, la reflexión filosófica y la distinción entre el texto filosófico y el no filosófico donde se puede entender por medio de la acción filosófica. Si bien se lograron los objetivos principales de las tres sesiones, que fueron 1) comprensión de las características propias de la filosofía, 2) identificación de un problema desde la reflexión filosófica y 3) distinción entre el texto no filosófico y el filosófico, no quedó claro, desde nuestra perspectiva, la relación entre estos tres momentos del quehacer, por lo que consideramos pertinente y necesario que en la sesión siguiente se hiciera una recapitulación de los tres momentos que son complementarios.</p>		

Clase 3.

Plan clase de la 3ra. Sesión.

Proponer un encuadre general, de las primeras sesiones, proporcionará elementos filosóficos relevantes para su vida cotidiana, intención de toda esta unidad temática, lo cual enriquecerá con elementos relevantes para el desarrollo del curso.



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

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE

CICLO: Semestre 2013-2014 “A” (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)

FECHA: 17 DE SEPTIEMBRE DE 2013 SESIÓN: 3 HORARIO: 14:00 a 15:30 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Los estudiantes comprenderán la relación existente entre filosofía y vida cotidiana impulsando la generación de problemas para pensar sobre nosotros mismos y la situación que nos acontece.
TEMA	Recapitulación de los temas ¿qué es la filosofía?, ¿qué es la reflexión filosófica? y distinción entre el filosófico y no filosófico.
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes logran hacer la identificación y de los lineamientos (filosofía), los de la ubicación del problema (reflexión filosófica) y ahondar más en él (filosofar). Esto les permitirá reafirmar una relación entre los acontecimientos de la vida cotidiana y el quehacer filosófico como un modo de reflexionar los acontecimientos de su realidad.
CONOCIMIENTO O PREVIO	Los temas vistos en las tres primeras del curso.
CONTENIDO	Relacionar 3 momentos (Filosofía, Reflexión Filosófica y Filosofar) con la vida cotidiana.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Apertura. El profesor hará una recapitulación de las primeras tres clases para de recordar las características propias de la filosofía, la reflexión filosófica y el filosofar desde la distinción del texto filosófico y el no filosófico, donde enunciara a partir de este reconocimiento el objetivo de la clase para justificar su pertinencia. Desarrollo. Se llevara cabo una estrategia donde se desarrollará un cuadro expositivo de los tres momentos y el modo en que se relacionan, para explicar que cuando se haga referencia a un momento del quehacer filosófico los otros dos momentos están implícitos y complementan el trabajo filosófico. Cierre. Se establecerá la relación existente entre los momentos del quehacer filosófico y el contexto de los estudiantes, donde se les pedirá una intervención por escrito en el cual evaluaran la necesidad de la reflexión filosófica en la vida cotidiana.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Apertura. Los alumnos aportarán desde sus nociones previas los aportes para definir los momentos del quehacer filosófico. Desarrollo. Se llevara a cabo la estrategia. A partir de la exposición del profesor los estudiantes identificarán las distintas expresiones del quehacer filosófico dando argumentos para explicar cómo se expresa la filosofía en sus diferentes extensiones para dar razón de una situación concreta. Cierre. Los alumnos consideraran al quehacer filosófico con lo que ocurre en la realidad donde podrán apreciar la relación y la pertinencia de los diferentes modos del quehacer filosófico. Argumentaran a través de la pregunta ¿por qué es pertinente la reflexión filosófica en los acontecimientos de su vida cotidiana?
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón, gis.
BIBLIOGRAFÍA	Bibliografía de las sesiones pasadas.
EVALUACIÓN	Se pedirá a los alumnos que reflexionen y escriban sobre la cuestión de si es relevante la reflexión filosófica en su cotidianidad
OBSERVACIONES	Considerar el tiempo para una mejora en los componentes de la clase. Incentivar más la participación general del grupo cuando el profesor sea expositivo.

Descripción de la intervención.

La intención de esta clase fue exponer lo visto hasta ese momento en el curso, para confirmar los conocimientos que los alumnos tenía y acrecentar la complementariedad de la sesiones como un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Empezamos con una breve introducción para saber lo que íbamos a hacer en esa sesión, lo que se había visto en la primera sesión con el profesor titular, a partir del texto de Luis Villoro de *qué es y que no es la filosofía* donde los alumnos expresaron que “era una reflexión”, “una ética”, “el principio y fin”. Desde lo que mencionaron los alumnos explicamos que la filosofía es un soporte en lo que se sostiene algo, donde su intención no es decir una sola postulación de verdad sino que busca explicar de distintos modos lo acontecido en una situación contextual.

Seguido, insistimos en la idea de explicar lo visto en la otra clase a través de la participación de un compañero que menciono que la filosofía era “una reflexión”, donde otra compañera menciono que ésta surge gracias a la pregunta filosófica, pues responde a la duda de “querer conocer” sobre lo que acontece, para tener un conocimiento más profundo de las cosas o lo que acontece”.

Se hizo hincapié, como ejemplo concreto para reflexionar, el por qué desalojaron de modo violento el viernes 13 de septiembre a los profesores disidentes de la reforma educativa, para tratar de generar una ubicación de un problema de la vida cotidiana y como a partir de ello pueden entenderse los supuestos en los que se sustenta dicha situación.

El filosofar, mencionamos, es un modo de conocer desde distintos argumentos, un ejemplo que resalto esto fue cuando vimos un cubo de un compañero que puesto en un lugar específico todos tienen distintas percepciones de él, lo cual forma una contribución de

distintos puntos de vista genera un conocimiento más real, no hay una acción filosófica si se propone sólo desde un modelo cultural, desde una sola persona y sobre todo, donde no hay un dialogo que refleje los explicaciones de los modos de vida de las distintas personas. Al final respondieron una pregunta para saber si quedó claro el modo en que se relacionan los distintos momentos del quehacer filosófico donde lo importante es entender el problema que vivimos, como reflexión filosófica, para tratar de construir una posible solución a través de la generación de la consciencia por medio del filosofar.

Evidencias de escritos de la 3ra. Sesión.

Alumnos	Descripción	Evidencia
Patricia Montserrat Salazar Méndez	La mayoría del grupo mostró un proceso de conocimiento donde la reflexión ejercía un acercamiento con su realidad	<p>Salazar Méndez Patricia Montserrat Grupo. 110.</p> <p>¿Ustedes Consideran que la reflexión filosófica es una ayuda a tu vida cotidiana, si consideras que la reflexión filosófica es una ayuda a tu vida cotidiana? Pues que si porque si empiere habia una duda para todo aquello que tenga sentido en la vida y ayuda a descubrir mas de lo que no sabias si habia cualquier duda.</p>
Liliana Campos García	Algunos empezaron un transcurso de entendimiento mostrando la transformación de su consciencia y razón.	<p>Liliana Campos García Grupo 110</p> <p>¿Te Consideras que la reflexión filosófica es una ayuda a tu vida cotidiana, si o no? ¿por que?</p> <p>R= si por que te permite pensar de manera detallada y con mas consciencia las cosas. Las podemos pensar dos veces y así poder obtener un mejor resultado. Te permite preguntarte a por que pasan las cosas con que finalidad el objetivo tienen.</p>
Brando Michel López	Pocos fueron los que comentaron directamente lo que dijo el profesor pero aun así se mostraba su inquietud; “corregir errores”	<p>Nombre: Brando MICHEL López Día Mes Año Párrafo Tema:</p> <p>¿Consideras que la Reflexión filosófica es una ayuda a tu vida cotidiana? (Si o no) y por que?</p> <p>si por que es algo que hacemos todas las días y nos sirve para arreglar cosas y tener una mayor entendimiento y una respuesta a los problemas.</p>

Tabla evaluativa de la 3ra. Sesión.

Contenidos filosóficos	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje de los estudiantes
Los contenidos se manejaron de forma holística donde se pudo comprobar un mejoramiento en la comprensión de los estudiantes.	La relación fue predominante por parte del profesor por el carácter de explicar el sentido del encuadre general de las sesiones	A partir del análisis de las evidencias se pudo confirmar que hubo un despliegue en las nociones de los estudiantes
Comentarios finales de la 3ra. Sesión. La exposición parecía un poco pesada pero hasta cierto punto los estudiantes tuvieron continuidad, lo cual confirma los aprendizajes de acuerdo a sus capacidades. En vínculo con su cotidianidad aparece cada vez más y se define de mejor modo su forma de entender y argumentar, esto deja ver que los diversos momentos (características, reflexión filosófica y filosofar) del quehacer filosófico tienen una comprensión de complementariedad, pues empiezan a cobrar sentido en los diferentes ámbitos de su vida.		

Clase 4.

Plan clase de la 4ta. Sesión.

Esta clase tiene como propósito ejemplificar la construcción del conocimiento de una forma dialógica. Reconocer los argumentos de alguien más es una necesidad en el quehacer filosófico, ya que no sólo las reflexiones que emitimos tienen validez sino que se construyen de acuerdo a los argumentos, más allá de las meras descripciones ordinarias. Entonces la intención es distinguir entre una mera opinión y lo que involucra una reflexión como proceso de entendimiento de saber lo que ocurre.



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

PLANTEL 2

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE

CICLO: Semestre 2013-2014 "A" (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)

FECHA: 19 de septiembre

SESIÓN: 4

HORARIO: 18:00 a 19:30 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 1. Identificar la relación existente entre filosofía y vida cotidiana impulsando la generación de problemas para pensar sobre nosotros mismos y la situación que nos acontece.
TEMA	Distinción entre saber cotidiano y saber filosófico
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes reconocerán la distinción entre el saber cotidiano como modo de acercarse a la realidad a partir de saberes que se generan de opiniones, consideraciones y análisis del entorno cotidiano y el saber filosófico como modo de comprender la realidad a partir de la reflexión venida del análisis y crítica filosófica. Esto les permitirá emitir, utilizando a la filosofía como herramienta de análisis, juicios ante los problemas de la vida cotidiana desde el enfoque de la filosofía y presentar juicios críticos para comprender y dar solvencia a esos mismos problemas que son parte de su entorno.
CONOCIMIENTO O PREVIO	Relación entre los momentos de quehacer filosófico, a partir del reconocimiento de un problema de la vida cotidiana desde la problematización filosófica del mismo.
CONTENIDO	Saber cotidiano y saber filosófico
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	<p>Apertura. Haremos la introducción de la clase desde la recapitulación de los tres momentos del filosofar. Después de ello enunciaremos el objetivo de la clase especificando que, para lograr la distinción entre el saber cotidiano y el saber filosófico, retomaremos el problema de la reforma educativa no sólo por ser un problema actual sino por ser un problema que nos afecta directa o indirectamente.</p> <p>Desarrollo. Llevaremos a cabo la estrategia enunciando los argumentos que tenemos para hacerla significativa en nuestra clase. La estrategia consiste en llevar a cabo la representación del problema de la Reforma Educativa a manera de teatro del oprimido. Se formarán grupos y cada uno de esos grupos representará un papel distinto.</p> <p>Cierre. Concluiremos la clase invitando a considerar la necesidad y la pertinencia de lograr una reflexión que nos permita reconocer los principios y fundamentos de los problemas que se nos presentan en la vida cotidiana para trascender de la opinión a un saber justificado y crítico. Haremos énfasis en que no estamos criticando una u otra postura sino que estamos evidenciando que cada una de ellas es válida siempre y cuando se cuente con argumentos suficientes para defenderla.</p>
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	<p>Apertura. Los estudiantes podrán comprender la necesidad de la actividad filosófica en relación a los problemas a los que se enfrentan todos los días como modo de dar razón y solución a los mismos.</p> <p>Desarrollo. Se llevará a cabo la estrategia a partir de su participación activa y los conocimientos y opiniones que tienen del problema que estamos analizando. Cada uno de los grupos escribirá en sus hojas los motivos que considera son indispensables para justificar su postura.</p> <p>Cierre. Los alumnos lograrán hacer la distinción entre los saberes cotidianos como saberes que se construyen, muchas veces, a partir de opiniones injustificadas y el saber filosófico como saberes que conllevan necesariamente un análisis riguroso de los principios y fundamentos para entender por qué se presentan de la manera en la que los vivimos en la vida cotidiana.</p>
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón, gis, hojas de papel bond y marcadores
BIBLIOGRAFÍA	
EVALUACIÓN	Se evaluará la sesión a partir de la exposición grupal de los carteles que se hicieron para justificar sus posturas a partir de la argumentación y la reflexión filosófica.
OBSERVACIONES	Los alumnos lograron distinguir entre un saber cotidiano como una saber que se presenta muchas veces injustificado y un saber filosófico como un saber que cuenta con criterios suficientes y necesarios para hacer la evaluación y crítica de un problema de la vida cotidiana.

Descripción de la intervención.

Esta clase inicio con un reconocimiento de la sesión anterior donde los estudiantes ubicaron los distintos momentos del quehacer filosófico que mostramos no ya de un modo cuadrangular, sino de un modo circular dividido en tres secciones donde se mostrara la relación entre las diferentes dimensiones. Empezando el desarrollo del curso la intención fue mostrar el tema principal. Enfatizamos en la distinción sobre la mera opinión y lo que puede ser una reflexión filosófica, argumentada como un modo de dar razones sobre alguna situación problemática.

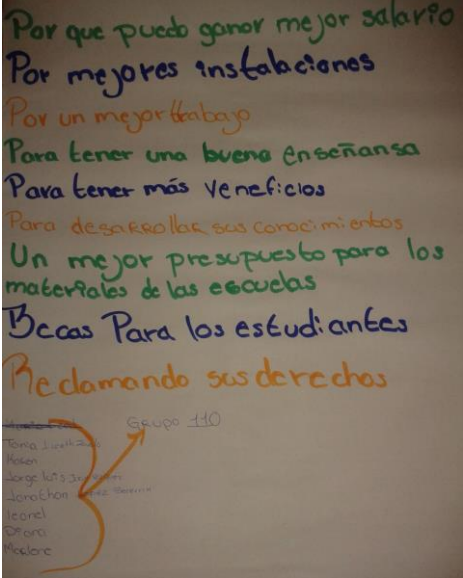
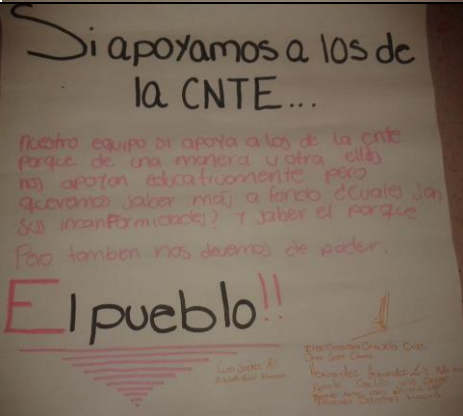
La dinámica fue utilizar la estrategia de teatro del oprimido, la cual tiene como propósito que el estudiante represente el papel de alguien más, sin tomar partido de acuerdo a la posición de su personaje, sino que pueda entender los argumentos y la postura de otra persona en circunstancias ajenas a su situación.

El problema a tratar fue el de la reforma educativa donde dividimos la clase en tres en grupos; unos estuvieron en el lugar de los profesores disidentes, personas que vienen de distintos lugares de la república y que están en contra de la reforma educativa, otros fueron personas que viven en el D.F., que tienen diferentes roles de vida y se ven afectados por los plantones donde pueden estar de acuerdo o no con los profesores, los demás fueron las personas que estarían a favor de la reforma educativa, como gobierno federal, partes del SNTE, pueblo en general, etc.

La intención era que realizaran carteles donde expresaran sus fundamentos para argumentar el papel que les tocaba representar. Al final, todos expusieron sus carteles donde se formó la polémica, pues todos los equipos expusieron en su mayoría meras opiniones de lo que habían escuchado, creían, suponían, les habían contado, habían visto en la T.V., que

atacaban directamente a los supuestos contrarios. Los estudiantes que representaron al pueblo estuvieron divididos, dejando en claro que se dejaron llevar por opiniones injustificadas y no ahondando en lo otro tenía que decir.

Evidencias de carteles de la 4ta. Sesión.

Descripción	Evidencia
Profesores disidentes de la reforma educativa	 <p>Por que puedo ganar mejor salario Por mejores instalaciones Por un mejor trabajo Para tener una buena enseñanza Para tener más beneficios Para desarrollar sus conocimientos Un mejor presupuesto para los materiales de las escuelas Becas Para los estudiantes Reclamando sus derechos</p> <p>Grupo 110 Tonia Luján Nelson Jorge Luis Clara Chon Leonel Diana Rosalva</p>
Gente que habita en el D.F.	 <p>Si apoyamos a los de la CNTE...</p> <p>Nuestro equipo si apoya a los de la CNTE porque de una manera u otra ellos nos apoyan educativamente pero queremos saber más a fondo ¿Cuánto dan sus inconformidades? ¿y saber el porque? Por tambien nos debemos de valer.</p> <p>E l pueblo!!</p> <p>El pueblo Oaxaca que vive en Oaxaca Ricardo Izquierdo Juan Carlos María del Carmen Manuel</p>

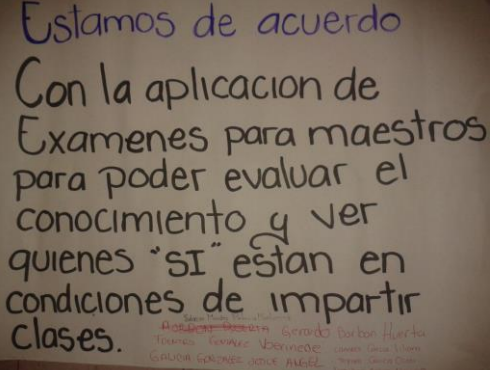
Personas que apoyan la reforma educativa	
--	--

Tabla evaluativa de la 4ta. Sesión.

Contenidos filosóficos	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje de los estudiantes
Los contenidos se tornaron indispensables aunque omitidos en la clase	Los estudiantes tuvieron la participación casi toda la clase donde el profesor fungió como moderador	Los estudiantes comprendieron la distinción entre opinión y reflexión filosófica
<p>Comentarios finales de la 4ta. Sesión. Aunque no hubo argumentos que nos dieran pie a entender las razones del conflicto magisterial y todo fuera en su mayoría mera descripción y detalles de lo que aconteció, si quedó claro cuál es la función del quehacer filosófico cuando no hubo reflexiones filosóficas, y por tanto, intención de comprender lo que el otro tiene que decir, ya que en vez de diálogo lo que existió fue mero conflicto y polémica. A raíz de esto un estudiante mencionó que no comprendía la intención de “estudiar filosofía” al modo como lo estábamos realizando, sino que él entendía la filosofía al modo como se presenta de manera “ordinaria” pues tenía un libro de introducción a la historia de la filosofía y ahí se podía ver la teoría y propuestas de los filósofos como tal. Lo cual dio pie para presentar la siguiente clase en función de presentar a un filósofo en su contexto.</p>		

Clase 5.

Esta clase se modificó en función de enriquecer la intervención didáctica que venimos desarrollando. El objetivo de la clase está en función sobre la interpelación de un alumno donde expresó cierta duda sobre el modo como hemos venido trabajando la relación entre filosofía y la vida cotidiana. Llevaremos a cabo la estrategia que consiste en hacer la lectura de un texto filosófico, La República de Platón y específicamente la parte donde describe el mito de la caverna, para después contextualizarla y demostrar que a partir de la interpretación de un texto filosófico específico también se puede analizar y comprender nuestro contexto propio. Utilizaremos para el análisis la estrategia de lluvia de ideas.

Plan clase de la 5ta. Sesión.



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

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE

CICLO: Semestre 2013-2014 “A” (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)

FECHA: 24 de septiembre de 2013 SESIÓN: 5 HORARIO: 14:00 a 15:30 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Identificar la relación existente entre filosofía y vida cotidiana impulsando la generación de problemas para pensar sobre nosotros mismos y la situación que nos acontece.
TEMA	Relación entre filosofía y vida cotidiana
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los alumnos identificarán plenamente la necesidad de la filosofía en la reflexión y el análisis de los acontecimientos y problemas de la vida cotidiana a partir del reconocimiento y comprensión de las características propias del quehacer filosófico. Esto les hará posible comprender la importancia de la filosofía en la formación escolar.
CONOCIMIENTO PREVIO	Comprensión y aplicación de la filosofía en relación con la vida cotidiana.
CONTENIDO	Filosofía y vida cotidiana
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	<p>Apertura. Enunciaremos el objetivo de la clase haciendo mención de que ésta fue pensada en respuesta a la interpelación de un compañero que cuestionó el modo como veníamos trabajando la relación entre filosofía y la vida cotidiana.</p> <p>Desarrollo. Llevaremos a cabo la estrategia que consiste en hacer la lectura de un texto filosófico (La República de Platón y específicamente la parte donde describe el mito de la caverna) para después contextualizarla y demostrar que a partir de la interpretación de un texto filosófico específico también se puede analizar y comprender nuestro contexto propio. Utilizaremos para el análisis la estrategia de lluvia de ideas.</p> <p>Cierre. Explicaremos la distinción entre los dos modos de llevar a cabo la reflexión filosófica. De lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto. Esto nos hará posible además, explicar brevemente la importancia del diálogo intercultural a partir de la relación que hace posible la interpretación de nuestro contexto actual a partir de un texto que fue pensado en otro lugar y tiempo específico.</p>
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	<p>Apertura. Los alumnos escucharán la explicación y justificación de la diferencia que verán entre el modo como se había tratado hasta ahora la relación entre filosofía y vida cotidiana.</p> <p>Desarrollo. Se hará la lectura del texto filosófico, cada uno de los alumnos leerá un párrafo. Luego, analizaremos el texto a partir de la búsqueda de las ideas principales que los alumnos vayan enunciando. Después, a partir de ese análisis, buscaremos una relación entre el mismo texto y un problema de la vida cotidiana</p> <p>Cierre. Los alumnos podrán distinguir dos modos distintos de hacer una reflexión y análisis filosófico, Además identificarán la pertinencia de los textos filosóficos en distintos contextos para la interpretación y comprensión de la realidad actual.</p>
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón, gis y texto
BIBLIOGRAFÍA	Platón, 2002, <i>Diálogos</i> , Editorial Porrúa, México.
EVALUACIÓN	Se les pedirá a los alumnos que identifiquen los elementos que constituyen el mito de la caverna esto les facilitará que puedan relacionar el mito con algún problema actual.
OBSERVACIONES	No se pudo llevar a cabo la evaluación por falta de tiempo.

Descripción de la intervención.

La clase empezó con la recordar lo que habíamos visto la clase anterior, la distinción entre opinión y reflexión filosófica, y lo que el profesor experto les había dado en una asesoría grupal como parte del desarrollo del curso completo y exigencia por parte de la institución, proceso metodológico para valorar una hipótesis y dar argumentos.

Posteriormente entramos al tema, explicando la razón de esa clase; la duda de impartir un curso de filosofía distinto al ver sólo autores, o textos filosóficos, como de algún modo se realiza en su mayoría.

Para esto tomamos a Platón como uno de los grandes pensadores de la filosofía. Explicamos de alguna manera el modo en que nosotros estamos realizando la acción filosófica, partir de una situación espacio-temporal histórica y como realizamos la reflexión filosófica, momento abstracto y teorizador de alguna manera, y como volvemos a la situación concreta con otra perspectiva, momento crítico del quehacer filosófico pues no es nada más el pensar por pensar. Posteriormente explicamos como todo filósofo, en este caso Platón, realiza de algún modo analógico, la misma acción; pensar su mundo, y por tanto, sus contradicciones dando una posible respuesta a las dudas que se tienen en el momento.

Seguido, mencionamos que un autor y su propuesta nosotros la tomamos desde la forma teórica, en el momento abstracto de algún modo, donde su proposición puede ayudarnos a explicar los problemas de nuestro mundo. Posteriormente presentamos el texto de su famosa alegoría de la caverna, que leímos en voz alta y en forma grupal donde analizamos el texto que presentó el autor para encontrar argumentos centrales de su propuesta. Los estudiantes ubicaron ideas centrales empezando a hacer una interpretación simbólica de

cómo la alegoría platónica podía servir para dar razón a circunstancias de nuestra realidad actual.

Evidencias de la 5ta. Sesión.

No hubo evidencias físicas.

Tabla evaluativa de la 5ta. Sesión.

Contenidos filosóficos	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje de los estudiantes
Los contenidos fueron expuestos satisfactoriamente, desde Platón y nuestra propuesta	La participación fue equilibrada entre el profesor y los estudiantes	La lluvia de ideas ayudo a hilar la propuesta platónica y a reforzar nuestra propuesta.
<p>Comentarios finales de la 4ta. Sesión. En esta sesión fue viable la propuesta de ver un autor clásico para mostrar que el quehacer de la filosofía no es sólo revisar textos filosóficos sino que se pueden generar nuevas formas de pensar la realidad, que si bien podemos tomar autores dados en la historia, podemos remitirnos a cualquier autor filosófico de cualquier tradición cultural, pero sobre todo, que ellos mismos, de acuerdo a sus contextos pueden buscar modos de entender la realidad, y sobre todo, lo que se busca es empezar proponer alternativas. En esta sesión no hubo un cierre y tampoco se realizó la evaluación por falta de tiempo.</p>		

Clase 6.

Plan clase de la 6ta. Sesión.

Esta sexta clase tiene como finalidad la de realizar la intervención didáctica del diálogo filosófico intercultural en el contenido temático “Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas”, y específicamente en el tema relación y distinción entre moral y ética.



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

IZTAPALAPA 2“BENITO JUÁREZ”

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE

CICLO: Semestre 2013-2014 “A” (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)

FECHA: 26 de septiembre de 2013 SESIÓN: 6 HORARIO: 14:00 a 15:30 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas.
TEMA	Características y objetos de estudio de la ética y moral
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes identificarán en qué consiste el quehacer ético a partir de la reflexión distintiva de las prácticas morales específicas. Esto les permitirá reconocer que toda acción de la vida cotidiana responde a una normativa dada y establecida por fundamentos éticos.
CONOCIMIENTO PREVIO	Relación entre filosofía y vida cotidiana
CONTENIDO	La Ética como disciplina filosófica
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Apertura. El profesor pregunta sobre lo visto en la clase anterior y menciona el objetivo específico de la clase. Vinculará la distinción entre ética y moral con el ámbito de la vida cotidiana a fin de que esta distinción cobre sentido en la vida práctica de los estudiantes. Desarrollo. Se enunciarán las características que distinguen a la ética de la moral para reconocer las diferencias y la relación que existe entre una y la otra. Cierre. Ya hecha la distinción entre ética y moral problematizaremos en torno a la relación que existe entre una y la otra en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y en diferentes contextos culturales.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Apertura. Los alumnos escucharán el objetivo específico de la clase y, a partir de la explicación del mismo, establecerán la importancia del tema para aplicarlo en su vida cotidiana Desarrollo. A partir de la explicación y la comprensión de las características específicas de ética y moral los alumnos darán ejemplos concretos de normas morales y tratarán de hallar la relación entre estas normas y los principios éticos que las sustentan. Cierre. Los alumnos reconocerán la distinción entre ética y moral a partir de los ejemplos que ellos mismos han dado y reconocerán la diversidad de normas morales dependiendo al contexto cultural. Además, reconocerán que cada una de estas normas responde a principios éticos específicos.
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón y gis
BIBLIOGRAFÍA	
EVALUACIÓN	
OBSERVACIONES	

Esta clase intentó realizar el acercamiento al quehacer filosófico, desde la ética, como una forma de pensar la situación concreta del estudiante, empezar a ubicar su lugar como jóvenes y ahondar un poco más sobre el papel que están realizando.

Descripción de la intervención.

El inicio de la sesión fue a través de una apertura formal preguntándoles sobre lo que habíamos visto la clase anterior como una forma de recoger los conocimientos previos y darle continuidad a la clase, lo cual fue muy viable porque no sólo recordaron lo que vieron la clase anterior sino que se pudo vincular de manera satisfactoria con el tema propuesto. Es necesario resaltar que no se les propuso una lectura como referencia para el tema de la clase, pues la intención era que ellos mismos dieran argumentos para definir lo moral y la ética. Para esto realizamos una introducción de lo que puede significar Filosofía desde mi perspectiva para entrar a cierto encuadre de la propuesta del proyecto en MADEMS y es que mencionamos que la Filosofía piensa la realidad, la situación desde y para un lugar específico donde todos, en este caso los humanos, y en cualquier parte del mundo pensamos nuestra forma de vida dependiendo a nuestra situación; la filosofía como un hacer que debe pensar en la problemática en la que están inmersos los que piensan.

La clase se desarrolló a partir de una explicación del sentido de la moral como una práctica que responde a un contexto específico, donde existen costumbres y tradiciones que nos norman y dan sentido a nuestras vidas. Se explicó que cada contexto tiene diferentes campos (político, económico, ecológico, pedagógico, militar, etc.) como referente del mundo cultural y que estos están atravesados por el sentido ético; explicamos y debatimos que la ética tiene principios que se reflejan en cada uno de los campos y que dichos criterios siempre pertenecen a un contexto específico. Se le pregunto oralmente a cada

estudiante el oficio como carrera que elegirá a futuro para reflexionar sobre el sentido de los campos y su practicidad.

Al final, se les realizó una pregunta para que pensaran cómo se reflejan o a qué principios responde el oficio que ellos están proyectando y como actuarían cuando elijan esa postulación. Sólo seis personas leyeron en voz alta sus respuestas, los demás se negaron.

Evidencias evaluar y corroborar la 6ta. Sesión

Alumnos	Evidencias
Urrutia Bobadilla Nora Elisa Artes Visuales	“Quiero reflejar a la clase media y baja a través del arte y moviendo sentimientos y formando una unión”
Figueroa Susana Ing. En Alimentos	“Es introducir a la industria alimentos viables para el consumo humano, que sus componentes sean más naturales [...] que sean accesibles al público, que tengan costos bajos”
Joseph Hernández Derecho	“Siendo honesto ayudando al pobre [...] para que las personas que sean analfabetas no sean estafadas por la justicia y sean robadas o estafadas de manera injusta”

Tabla evaluativa de la 6ta. Sesión.

Contenidos filosóficos	Relación Mtro.-Est.	Aprendizaje de los estudiantes
La función del tema fue viable, pues la mayoría de alumnos respondieron desde su práctica cotidiana y develaron los principios éticos, que de algún modo, los orientan en su vida práctica y en la elección de carrera. Aunque de estos sólo 6 los explicaron de un modo claro, explicando los principios éticos en los que se basan y como se mueven en su vida diaria (moral práctica) de acuerdo a su elección de	La relación entre el profesor y los estudiantes fue sustancial pues el desplazarme en todos los lados del salón de clase hace que a todos los interpele, aunque sólo 7 alumnos participaron de forma voluntaria.	Todos los estudiantes representaron problemas que los inquietan, específicamente en la elección de carrera. También se logró que entendieran la definición de lo ético como los principios en los que se basa, y le da sentido a una cultura, persona o problemática. Así mismo la definición de lo moral, como la normativa que nos da sentido en todas nuestras acciones de la vida diaria. Por último, insistir en que el tema de la clase no se queda en la escuela, sino que la clase y la

<p>carrera. Los restantes expresaron ciertos principios éticos claros pero que no fueron explicados de acuerdo al sentido práctico moral. Lo que deja ver que no se entendió del todo la distinción y la relación entre lo ético y lo moral.</p>		<p>escuela son parte de una situación cotidiana y no alejada de nuestra realidad.</p>
<p>Comentarios finales de acuerdo a los cuatro principios propuestos. La sesión se desarrolló satisfactoriamente donde los tiempos fueron considerados y hubo una conclusión satisfactoria para la distinción y relación entre los conceptos. En esta sesión de encuadre, nos basamos principalmente en el momento de la UBICACIÓN de nuestra metodología, pues en todo momento insistimos en los conocimientos que tienen y en alguna problemática de su vida cotidiana; en este caso a qué responde la elección de carrera. Partir de la situación concreta específica involucra el intento de reconocer nuestra realidad, las problemáticas en las que estamos inmersos, para pensarlas y Reflexionar sobre sus posibles causas, encontrar los principios con los que se sostienen.</p>		

Clase 7.

Plan clase de la 7ma. Sesión.

Esta clase tiene como intención explicar que toda moral responde a una costumbre y tradición cultural específica, la cual no puede ser idéntica a otra, aun cuando trate de implementarse alguna normativa hegemónica, pero que pueden comprenderse a partir de su pretensión de universalidad. Esto con la finalidad de que el estudiante logre reconocerse en una práctica moral que se vive de diferente manera a otras.



**INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
IZTAPALAPA 2^ª "BENITO JUÁREZ"**

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE

CICLO: Semestre 2013-2014 "A" (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)

FECHA: 1 DE OCTUBRE DE 2013 SESIÓN: 7 HORARIO: 14:00 a 15:30 hrs.

PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas.
TEMA	Identificar y reconocer diversos tipos de moralidad de acuerdo al contexto cultural
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes identificarán el sentido de la moral como lo que permite relacionarse socialmente, de acuerdo su realidad concreta. Lo cual permitirá reconocer que los contextos morales son distintos y responden a necesidades específicas.
CONOCIMIENTO PREVIO	La distinción y relación entre ética y moral
CONTENIDO	Distingue la diversidad del discurso filosófico como expresión de un contexto histórico-cultural.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Apertura. El profesor pregunta sobre lo visto en la clase anterior. Menciona el objetivo específico de la clase y relacionará el sentido moral de acuerdo a la normativa de las distintas realidades, con el propósito de identificar las prácticas morales de la vida cotidiana de los estudiantes. Desarrollo. Se explicara a la moral como el modo de relacionarse socialmente a partir de sus condiciones materiales, las cuales se dan conforme a la normativa moral y viceversa. Cierre. Expuesto el sentido de la moral de acuerdo a su situación específica examinaremos el modo en que una cultura considera a otra a partir de su pretensión de universalidad.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Apertura. Los estudiantes responderán sobre lo visto en la clase anterior y atenderán al objetivo específico de la clase identificando su propio contexto cultural en un sentido moral, relacionándolo directamente con su vida cotidiana. Desarrollo. A partir de la explicación de lo moral los estudiantes entenderán como se relacionan las culturas e interpretaran a los sujetos (humanos y naturaleza) desde un contexto distinto. Comprenderán que existen coincidencias y contraposiciones entre visiones del mundo, ejemplificando esta última desde una visión hegemónica y la primera como un modo donde se trasciende la normatividad moral reflejando principios comunes. Cierre. Los alumnos reconocerán la pretensión de universalidad, a partir de una pregunta, sobre una práctica moral en un contexto comunitario maya para entender que cada cultura vive de acuerdo a su moral concreta que responde a principios con pretensión de universalidad.
MATERIAL DIDÁCTICO	Pizarrón y gis
BIBLIOGRAFÍA	
EVALUACIÓN	
OBSERVACIONES	

Esta séptima clase intento provocar en el estudiante una reflexión moral sobre su propia situación concreta; el lugar y el tiempo que vive. También intento mostrar que es indispensable tener consciencia que cada cultura tiene contexto distinto y que no se puede tener un juicio sin comprender a la otra.

Descripción de la intervención.

La sesión inicio anotando el objetivo específico de la clase en el pizarrón y preguntando sobre lo visto la clase anterior, sobre la distinción y relación entre ética y moral, a lo cual sólo tres alumnos respondieron satisfactoriamente, aunque uno refirió los conocimientos previos de la sesión.

Existen varias “muletillas” (por ejemplo o no) que hacen la fluidez de la clase un poco lenta.

El desarrollo de la clase se desarrolló de manera satisfactoria y de un modo explicativo, intentando interpelar a los estudiantes de manera voluntaria, a lo cual solo 4 estudiantes responden a lo preguntado sobre el tema.

Desplazarme en todo el salón hace que los estudiantes presten atención a lo visto en clase, y que pueda preguntarles de manera directa sobre alguna cuestión; si están de acuerdo o no, sobre los distintos contextos morales y sobre su papel dentro de una.

El manejo de esquema en el pizarrón es un poco disperso pero los estudiantes lo siguen, si bien dividimos el pizarrón en tres partes, la primera, de izquierda a derecha, es para introducirnos en el tema y conocimientos previos, la parte central para desarrollar el tema y la final para concluir y cerrar, dentro de ellas, específicamente la del desarrollo del tema tiene muchos datos que pueden confundir esquemáticamente al estudiante.

Al final, se realizamos una dinámica oral donde se preguntó quién estaba a favor o en contra sobre si ¿están de acuerdo en que ciertos pueblos originarios de nuestro país cuando un hombre pretende a una mujer, el papá de ésta le pida al pretendiente cierta ayuda como tributo? Lo cual hizo que todos tomaran una postura de acuerdo a los principios en los que se basa su moral, polarizando al grupo, pero que no lo reflejaron de primer momento, pues solo 6 estudiantes alzaron la mano a favor y dos en contra. Al final, la mitad estuvo a favor y la otra en contra, a lo cual explicamos que independientemente de la postura que tenemos es necesario entender la moral de la otra persona, lo cual involucra dar argumentos fundamentados.

La intención de hacer una dinámica oral es para evidenciar que la reflexión al intentar dar argumentos en una dialogicidad da resultados distintos a los escritos; pues dar razones a y a través de la palabra dicha, fonéticamente hablando, nos da herramientas para expresar con claridad los supuestos e ideas que tenemos para entender a los demás y darnos a entender con ellos. Intentar dialogar en una forma oral requiere una forma distinta a la escrita, pues el interpretar y ser interpretado con una pretensión de universalidad, involucra una reflexión inmediata práctica que debe generar cierta astucia para lograr un proceso de entendimiento mutuo y correspondiente, sin transgredir el sentido de los dialogantes.

Evidencias a evaluar y corroborar la 7ma. Sesión

Las intervenciones que presentamos a continuación son extractos de la clase video grabada, lo cual evidencia las reflexiones de los alumnos interpretando, a partir de la pregunta realizada, los argumentos de los demás compañeros, no sólo desde lo que ellos mismos tienen como supuestos sino lo que los otros tienen que decir como aporte para entender el sentido de la moral.

Alumnos	Intervención en la clase
Miguel Ángel Joseph Hernández	<p>A favor “pareciera como si fuera un trueque, como si fuera cualquier material, pero no, es poner a prueba al joven para saber si puede trabajar, saber si puede mantener a la mujer y sostener una familia”</p> <p><i>“Entrar en una cultura es diferente, y sí eso está bien para la cultura, y si para el chavo eso es la cultura, entonces para sostener a alguien se necesita dar algo... entran en el mismo contexto y se esfuerzan para eso... no es cambiar algo, no es considerarla como un objeto como vienen diciendo... se llega a comprender, se llega a entender el contexto en el que se desarrolla la chava, y es cuando el hombre dice si es lo que necesito, entonces ‘órale’ ahí está la canasta [o el trabajo como preguntamos].”</i></p> <p><i>“Eso es una costumbre en la cultura”</i></p>
	<p>En contra “ Si estoy de acuerdo en que sea una tradición, pero estoy en contra porque, desde la perspectiva que yo lo vería así, una vecina de mi mamá, una viejita, le dijo que se iba a hacer rica porque tenía muchas hijas, y mi mamá se quedó ‘y eso qué’... yo a mi hija la vendí por 5 mil pesos y quede tablas...después a la mujer la empezaron a golpear... y mi mamá le preguntó a la señora porque no defiende a su hija, y la señora le contesto ‘es que la provocaron y además, él puede hacer con ella lo que él quiera”</p>

Tabla evaluativa de la 2da. Sesión.

Contenidos filosóficos	Relación Mtro.-Est.	Aprendizaje de los estudiantes
Se logró el cometido pues en la dinámica 6 estudiantes estuvieron con participación constante a favor y 7. Se comprendió el objetivo de la clase pues se logró identificar el sentido de la moral; donde existen diversas morales como distintas realidades existen, las cuales hay que comprender con un sentido distinto al nuestro, independientemente de la postura que tengamos	La relación tuvo un papel importante, pues si bien la dinámica de la clase fue expositiva, los estudiantes respondían interpelando lo que se les proponía en la estrategia específica, y sobre todo al final, pues ellos eran los que daban los argumentos para especificar el sentido de la moral y el profesor solo aclaraba ciertos puntos conforme al contenido visto en la clase	Las participaciones en clase dejaron en claro que se logró el contenido específico de la clase. Se pudo constatar que se entiende la moral respecto a la situación específica, de acuerdo a la normativa y sus condiciones materiales, donde toda normativa moral para que tenga sentido responde a una pretensión de universalidad que puede trascenderse para reflejar sus principios con otras culturas.

y adoptemos .

Comentarios finales de acuerdo a los cuatro principios propuestos. El trascurso de la sesión estuvo en tiempo pues no nos excedimos. La clase estuvo enfocada a situarnos como momento indispensable para entender el problema que se nos presentó en la sesión, pero toda **ubicación** necesariamente remite a comprender nuestra situación para relacionarnos con otros modos de realidad, es decir, reconocer nuestra situación nos remite necesariamente a comprender la situación del Otro. El **DIÁLOGO** es la forma en la cual nos podemos construir no sólo como cultura, sino sujetos, pues lo que no somos nosotros mismos es lo que nos enriquece y da sentido a nuestra existencia. La **interculturalidad** estuvo presente en tanto los dialogantes son los que tienen distintas condiciones de acuerdo a su realidad, pues aun siendo de la misma cultura es indispensable entender que los modos de vida de otros sujetos nos pueden dar elementos para reconocer nuestro contexto, y también, elementos, de acuerdo a su pretensión de universalidad, para resolver diversos problemas prácticos en nuestra cultura, y por tanto, en la vida cotidiana.

Clase 8.

Plan clase de la 8va. Sesión.

La octava clase tuvo como objetivo concluir la unidad temática "Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas", en la cual tuvimos la primera lectura que nos ayudara a comprender una moral hegemónica y una moral excluida, donde cada una tiene supuestos éticos distintos.



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

COLEGIO DE FILOSOFÍA MATERIA: FILOSOFÍA UBICACIÓN: 1ER. SEMESTRE
CICLO: Semestre 2013-2014 "A" (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014)
FECHA: 3 DE OCTUBRE DE 2013 SESIÓN: 8 HORARIO: 14:00 a 15:30 hrs.
PROFESOR TITULAR: ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ
PROFESOR PRACTICANTE: ALDO MANUEL MUÑOZ GRANADOS

PLAN CLASE

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas.
TEMA	Identificar una moral hegemónica y una moral excluida
OBJETIVO ESPECÍFICO	Los estudiantes identificarán el sentido, por un lado, de la moral hegemónica la cual responde a los principios de la ética del mercado, por el otro, la moral excluida que responde a una ética del bien común; cómo se relacionan y cómo se resisten.
CONOCIMIENTO PREVIO	Identificar y reconocer diversos tipos de moralidad de acuerdo al contexto cultural
CONTENIDO	Contexto dominante y contexto dominado
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Apertura. Se recapitula lo visto la clase anterior y se indica el objetivo concreto de la clase; la contraposición de la moral hegemónica y la moral excluida. Desarrollo. Enunciaremos las características de la moral hegemónica. Reflexionaremos en torno a las consecuencias positivas y negativas de ésta, y cuáles son los principios éticos en los que se sustenta. Cierre. Enunciaremos las características de la moral excluida y sus principios basados en una ética del bien común. ¿Por qué es una posibilidad frente a todas las negatividades de la moral hegemónica y su ética del mercado?
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Apertura. Los estudiantes dirán lo visto la clase pasada y posteriormente, atenderán al objetivo específico de la clase identificando los dos tipos de morales. Desarrollo. Realizaran la lectura y posteriormente los estudiantes diferenciaran entre una moral que legitima los abusos del sistema moderno (neoliberalismo, capitalismo), a partir de los principios de la ética del mercado y otra que intenta hacer visibles las negatividades de ese sistema; una moral excluida que responde a principios de la ética del bien común. Cierre. Debatirán entre la práctica y normativa de las dos morales y sus supuestos. Esto les permitirá desarrollar una conciencia crítica a partir de la reflexión, el análisis y la evaluación de la moral que impera.
MATERIAL DIDÁCTICO	Lectura, pizarrón y gis
BIBLIOGRAFÍA	Hinkelammert, F., <i>Solidaridad o suicidio Colectivo</i> , Universidad de Granada, 2005. Apartado: Ética del bien común para evitar la muerte colectiva
EVALUACIÓN	
OBSERVACIONES	

Al final de la clase se logró identificar a la moral hegemónica como una forma impositiva en los demás contextos humanos, aún en el nuestro, y sobre todo cuales son los supuestos de la moral imperante y de qué modo se reflejan en nuestra situación específica.

Descripción de la intervención.

En esta octava se les proporcionó la lectura y la realizamos en aproximadamente 10 minutos.

La sesión inicio preguntando sobre lo visto la última clase, donde costo trabajo recapitular porque nadie participo voluntariamente, sólo un estudiante menciona en parte lo que vimos.

Lo que hicimos posteriormente fue recapitular la clase anterior, mediante la explicación de problemáticas que surgen dentro de los distintos contextos culturales para relacionarlo directamente con el tema de una moral hegemónica y otra excluida. Se nos hizo pertinente hacer mención de quién es Franz Hinkelammert para contextualizar el texto y al autor.

Hicimos una lectura en voz alta para explicar palabras y conceptos que les resaltaron, y de ahí reflexionar en torno a la situación en la que nos encontramos y cuál es el supuesto del mundo en que vivimos, y sobre todo, las consecuencias prácticas que se deslindan de este fundamento, a saber, el valor como expresión de todo sentido en el mundo, reflejado principalmente en la maximización de ganancias a través de las relaciones mercantiles. La otra, no más importante pero si donde se refleja la parte reflexiva que piensa como posibilidad, era entender a la vida como el principio del Bien Común y como en distintos horizontes culturales se propone dicho criterio.

La participación fue fluida y el seguimiento estuvo lento, atribuidos al manejo del pizarrón, en las secciones de inicio, desarrollo y conclusión se presentó sobresaturación de datos pero. Las muletillas estuvieron presente, pero al final, parece que existen resultados favorables en tanto seguimiento del texto y su estructura, pues un alumno al final pregunto “¿en qué ética estamos viviendo, en qué momento la ganancia se volvió criterio de nuestro mundo olvidando los demás?”, lo cual hace evidente la continuidad de las clases y la conclusión del contenido temático para pasar al siguiente. Preguntar sobre la genealogía del principio como ganancia, involucra un proceso de la acción filosófica que piensa su propia realidad.

Evidencias a evaluar y corroborar la 8va. Sesión

Alumnos	Intervención en la clase
Gerardo Emmanuel Colotla Arana	“¿en qué ética estamos viviendo, en qué momento la ganancia se volvió criterio de nuestro mundo olvidando los demás?”

Tabla evaluativa de la 8va. Sesión.

Contenidos filosóficos	Relación Mtro.-Est.	Aprendizaje de los estudiantes
De los estudiantes presentes 5 participaron activamente ubicando los dos tipos de moralidades, sobre todo identificaron el tipo de crítica que realiza Franz Hinkelammert, ubicando el principio en el que se basa la ética del mercado; el valor de la	La atención estuvo cargada al principio sobre el profesor ya que los estudiantes atendieron a la explicación introductoria de la clase, posteriormente los alumnos llevaron el ritmo de la clase, sacando palabras y conceptos que refirieron la intención del texto.	Los estudiantes identificaron el tipo de lenguaje y conceptos que utiliza el autor para explicar cómo una moral hegemónica responde a principios éticos como supuestos dominantes que aparecen invisibles y cuasi naturales en la vida cotidiana.

<p>ganancia como criterio fundamental. Esto lo reflejo filosóficamente un estudiante al final de la clase, donde pregunto sobre el origen de este criterio, que sostiene al sistema-mundo-moderno.</p>		
<p>Comentarios finales de acuerdo a los cuatro principios propuestos. La sesión fue muy productiva pues se logró REFLEXIONAR sobre la moral que se rige en el mundo globalizado y de cual no podemos desprendernos fácilmente, y mucho menos trascenderla con otras alternativas si no entendemos su situación en un nivel moral práctico y los principios que la rigen. Pensar en una ética del bien común, como lo propone el autor, es ya no sólo pensar en los principios que sustenta a un mundo globalizado sino que refleja una ética-crítica-intercultural que piensa y hace visibles las negatividades que ha arrojado el sistema-mundo, y a partir de ello, proponer alternativas reales que sustenten una práctica de esa ética del bien común.</p>		

6.3. Evaluación preliminar: valoración general de toda la intervención docente.

Las 8 sesiones fueron llevadas a cabo al inicio del semestre 2013-2014 “A” (1 de agosto de 2013 al 31 de enero de 2014) cuando el profesor experto había tenido contacto sólo 3 sesiones con las (os) estudiantes de las cuales las dos primeras fueron de carácter administrativo (cómo funciona la escuela) y la tercera donde inicio el curso formalmente.

El supuesto inicial de la realización de la estrategia era desarrollar seis sesiones con el grupo, pero se amplió a la mitad del semestre retomando 8 sesiones de toda la intervención.

Pero haciendo una recapitulación general de la implementación docente podemos hacer un balance general de lo ocurrido en las sesiones de acuerdo a la relación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que reflejara las circunstancias limitadas y los alcances de la intervención.

Creemos que los aprendizajes se logran de acuerdo a las capacidades y actitudes de los estudiantes que se han desarrollado en la trayectoria escolar, referente a esto podemos resaltar el déficit en su redacción, lectura, comprensión lectora, el no llegar a tiempo a las clases, y de las necesidades que viven en su espacio sociocultural, son impedimentos que no pueden pasar inadvertidos para un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio.

Pero también es significativo y relevante señalar, desde un horizonte cualitativo, como se involucran los estudiantes cuando se sienten interpelados, pues todas las participaciones tienen un despliegue con sentido para ellos. Es notable considerar esto pues se logró corroborar el aprendizaje a través de su propio proceso de entendimiento; desde cómo citar lo visto en clase y exponer sólo lo que el texto dice, en la elaboración de sus trabajos se nota, paulatinamente, lo que ellos piensan, las participaciones iban a un ritmo lento, a veces con titubeo pero en ampliación, y sobre todo, se empezaba a explicar de una forma más

argumentada y ordenada la problemática del tema respecto a lo percibían de la realidad, momento muy relevante para la reflexión filosófica pues cobraba sentido la estrategia propuesta; pensar más allá de lo que a ellos aparece como algo obvio, constante e incuestionable.

Pero es relevante mencionar las limitantes que también

De este modo, aparecieron en el aula ciertas paradojas pues por un lado los estudiantes parecían ajenos a lo concerniente al tema, como algo irrelevante para su vida cotidiana pero conforme se tocaban problemas que ellos mismos vivían empezaron a tomar posición respecto a sus propias actividades, por ejemplo en el tema de Ética y moral se tocó el dilema de quién educa más la televisión o la escuela, defendían el tipo de actividad que realizaban, es decir, ver televisión, pero al mismo tiempo reflexionaban sobre el sentido de la propia actividad. Esto permitió en un primer momento despertar los conocimientos que los estudiantes tenían en el momento para identificar adecuadamente el tipo de prácticas que ellos mismos realizaban. De lo irrefutable, a veces de la cotidianidad, empezaron a despertar y a entender que todo responde a contextos con bases, que todo se fundamenta y responde a principios, a veces no tan visibles y manifiestos con el pensamiento ordinario. Me parece que es importante mencionar que si los adolescentes empiezan a descubrir que la filosofía es una acción que piensa desde su propia vida, directamente puede dar elementos para entender dónde están situados, y sobre todo, propuestas para satisfacer los problemas en los que están inmersos.

Es importante re-marcar los alcances epistémicos que devienen de un tipo de intervención didáctica como la nuestra, pues existe una claridad y reconocimiento de lo que significa el diá-logo como relación con el otro: que ninguna persona es completa en sí misma. En la

adolescencia es muy común el tipo de actitud egocéntrica, donde los estudiantes pasan por un tipo de percepción que re-presenta al joven como el centro de atención del mundo; es decir, todo gira alrededor de él. Que pasa con la intervención didáctica desde el diálogo filosófico intercultural hacia el esquema egocéntrico manifestado, lo que ocurre es una interpelación a la percepción del estudiante pues aparece una relación intersubjetiva que devela una alteridad siempre epistémica, que re-conoce al sujeto en su complejidad contextual-cultural donde no existe una extrañeza sino alguien que a cada momento me constituye como lo que soy: un sujeto que se forma a cada momento en el reconocimiento del otro. Esto quedó claro cuando se debatían posibles principios de problemas de nuestra realidad, al inicio eran puntos de vista considerados desde su propia óptica. En el transcurso del curso, la interpelación de todos los integrantes sobre el tema generaba una participación no de dependencia sino de discusión y construcción a través de la argumentación grupal, es decir, se descubrió en el desarrollo de la intervención pedagógica la validez de los constructos filosóficos a través de los aportes de los propios estudiantes.

Es decir, el diálogo filosófico intercultural como intervención didáctica en la Educación Media Superior no es una estrategia dada y establecida por contenidos a priori sino que es una estrategia que surge de la propia experiencia del desarrollo de la intervención, ya que es una práctica que surge de la propia necesidad de las condiciones reales, de las propias necesidades reales es que surge el sentido de realizar el diálogo para argumentar sobre la comprensión del otro, y por tanto, de la mía propia.

Desde una evaluación del proceso de enseñanza podemos resaltar algunas certezas que pusieron a tono la realización de nuestra estrategia. Una de ellas es utilizar lecturas cortas para empezar a generar el hábito de lectura y comprender esquemas conceptuales básicos,

el caso de la ubicación de su propia situación y qué la fundamenta, es algo relevante como material didáctico utilizado de una forma mesurada en la clase. Aunque una desventaja para la comprensión lectora satisfactoria es que sólo las leímos una sola vez sin dar tiempo a la asimilación adecuada de los estudiantes. Es necesario incentivar la lectura, en casa como tarea, y en el aula como lectura comentada para que se identifique el sentido de las ideas y se pueda empezar a manejarlas a través de la comprensión.

Esto se liga directamente con el no poner atención a lo que ellos están entendiendo, pues si bien en las primeras sesiones reflejaban los problemas de los estudiantes de una forma implícita, no tan visible, si lo hacían a través de las palabras y esquemas utilizados por el profesor, o ciertos compañeros que participaban abiertamente en el desarrollo de la clase. El tiempo en las sesiones es otro factor importante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la mejor forma, pues es cierto que en el transcurso de las sesiones se veía la mejora en sus reflexiones conforme se tocaban los temas a desarrollar, pero también se quedaban de algún modo trunca cuando no se terminaba bien la sesión ya que las ideas se reflexionan más cuando se argumenta a través de la discusión de la estrategia propuesta en la fase del cierre. Es necesario contemplar bien los tiempos para cada parte de las sesiones para garantizar de un modo fáctico los aprendizajes. Aunque retomábamos los contenidos de la anterior clase no se retomaban frescos los temas y se desvanecía cierta la relación.

Conforme avanzaron las sesiones dieron una lenta continuidad hacia lo que ellos creían digno de pensarse, lo cual mostraba una confianza en su propio proceso de entendimiento. Para lograr este tipo de confianza en ellos mismos, es necesario insistir en las clases a casos más cercanos a su cotidianidad, pues para que un proceso de aprendizaje cobre un

verdadero sentido significativo tiene que girar en torno a sus vivencias, a su horizonte de ver el mundo, si no apelamos a su modo de vida tenemos menos oportunidades de generar una formación pertinente en el bachillerato, estaríamos cayendo en una docencia autoritaria y dogmática.

Esto provoco la modificación de las últimas tres sesiones en el plan de trabajo, pues las primeras tres sesiones enmarcaron bien el seguimiento del curso pero se presentaron detalles que hacían que el estudiante no pudiera si bien logró el aprendizaje de las sesiones en particular era pertinente hacer más clara la relación existente entre las sesiones, lo que llevo a plantear las siguientes clases en función del avance de los aprendizajes de los alumnos a través de nuestra intervención docente, teniendo resultados satisfactorios, y sobre todo, continuidad en el programa del curso del profesor.

Límites de la intervención didáctica.

Así como fue asertiva nuestra estrategia pedagógica a través del diálogo intercultural, pues apelamos a un método implícito en toda la historia de la humanidad; el diálogo. La capacidad dialógica es una actividad humana que el ser humano ha tenido como modo para relacionarse y vincularse con todo lo que está más allá de él, buscando la forma más clara para comprender el sentido de los problemas acontecidos en la realidad, y sobre todo, re-crear a través del discurso argumentativo una posible solución fáctica. También pretendemos hacer significativa nuestra enseñanza de la filosofía a través de la noción de interculturalidad, ya que creemos que no existe conciencia subjetiva si no es a través de otro sujeto, lo cual involucra necesariamente un re-conocimiento del sujeto que me constituye desde un posicionamiento que no es el mío. El prefijo –inter exhorta a la constitución del sujeto, a los implicados que se constituyen a través de sus contextos; las

culturas. Por tanto, la interculturalidad hace evidente lo que por naturaleza ha existido también; la relación entre distintos contextos, es decir, la no existencia de la cultura o sujeto autosuficiente, autoreferente sí, pero no autopoética como formación de sí mismo.

La asertividad de nuestra intervención, también dejó en claro bastantes limitantes que deben ser consideradas para mejorar nuestra intervención. No podemos pasar por alto las negatividades en las que una institución como el IEMS está inmerso, es decir, al ser un bachillerato ubicado en puntos estratégicos periféricos, asimila estudiantes que en su mayoría no deseaban estar en ese tipo de educación o fue una última opción para estudiar, y por tanto, aparece como una opción que no cumple las expectativas de los estudiantes del todo.

En parte esto me llevó a re-considerar varios inconvenientes en el desempeño de la práctica docente para mejorar mi docencia y estar al tanto de la problemática educativa a la que me enfrente. Una de las primeras es trabajar más en el desarrollo del trabajo extraclase, ya que no se logró realizar con el cumplimiento suficiente como conocimiento previo para garantizar plenamente el proceso de enseñanza aprendizaje; esto me reflejó directamente en algunos casos la no comprensión de las actividades, pero en su mayoría en bajo rendimiento de disciplina para trabajar en casa o fuera de la institución.

La práctica docente en este tipo de bachillerato está directamente condicionado por el bajo rendimiento escolar que se manifiesta de diversas maneras en el salón de clases; déficit de atención, la no comprensión lectora, hiperactividad donde se desvía rápidamente la atención, la alimentación desequilibrada, y una de las fundamentales el desinterés propia de la disciplina filosófica. Así mismo nos parece relevante mencionas las posibles causas que provocan de manifiesto el bajo desempeño en los estudiantes para considerar una mejora de

la estrategia docente realizada a través del diálogo filosófico intercultural; el entorno social es determinante para la predisposición del estudiante, saber sobre el apoyo familiar y como se ven en su entorno familiar. El estudio previo de reconocer a los estudiantes en el sentido emocional y cognitivo es indispensable para saber cómo se perciben en la sociedad y qué esperan en tanto vínculo escolar y su entorno, indispensable para formular programas sobre las materias filosóficas.

Dicho de otro modo, las dificultades que percibimos en los estudiantes es el bajo rendimiento cognitivo, problemas para leer, para identificar elementos básicos en las reflexiones, para razonar algún fragmento, para expresarse verbalmente y sobre todo para escribir y argumentar. La falta de interés y motivación es una causa indispensable en el debilitamiento educativo pues no es relevante para su formación ya que su proyecto de vida tiene intereses en una inserción laboral o en el trabajo informal, es decir, están inmersos una rutina inmediata que no les permite desempeñarse con sentido en la institución. También es notable mencionar que no hay una proyección en la mayoría hacia el nivel superior, y existe no hay una claridad de saber qué oficio es el que quisieran realizar.

Por último, mencionar que el diseño de la estrategia se debe considerar a través de las condiciones institucionales educativas, sobre todo las tecnologías de la información, el tipo de aula donde se desarrollará la mayor parte de las clases, el mobiliario y su distribución para la capacidad de trabajar por singular y en equipo.

6.4. Evaluación de la estrategia.

Para iniciar la evaluación de nuestra estrategia es necesario explicar brevemente el componente de nuestro supuesto filosófico para comprender el fundamento necesario de nuestra practicidad. La intervención didáctica gira en torno a la ubicación de nuestro

contexto, pues creemos pertinente preguntar qué sentido tiene la filosofía en México en el siglo XXI y específicamente en la Educación Media Superior. Para responder a tal cuestión apelaremos en nuestro proyecto a la noción de cultura, pues nos parece que es el modo más próximo de expresión humana, ya que es donde se refleja toda la tradición de una comunidad humana a lo largo del tiempo. Creemos que el sujeto humano construye, o cultiva, su tradición desde distintas cualidades, como la política, económica, pedagógica, religiosa, social, filosófica, jurídica, por mencionar, pues es donde manifiesta todo el sentido de lo que es su vida real. Los sujetos humanos generan tradición como una continuidad que se transforma desde los distintos ámbitos en los que convergen y se relacionan los sujetos en un referente común. Es decir, nos parece que no existe una constante inalterable en la realidad concreta específica, sino que si existe un referente común es gracias a la dinámica que modifica a cada momento la relación en un mismo horizonte cultural. Hay transformación en la tradición cultural porque se halla la relación diversificada dentro de ella, y sobre todo para nuestro tema, porque hay un intercambio cultural como parte sustancial de lo que es la formación humana. Apelamos a la idea de que la humanidad está formada por la relación que tienen unas culturas con otras, la cual da pie al intercambio humano que enriquece a los sujetos en su contexto transformando su sentido de acuerdo a las necesidades específicas en un tiempo/espacio concreto. Si existe una coincidencia, o asimilación, de un referente conceptual, éste se piensa de distinto modo pues su función está determinada a la forma en la cual se está trabajando desde el referente concreto.

De este modo, la filosofía piensa desde su vida concreta en su horizonte cultural. Es decir, la filosofía nace como un modo de pensar la vida cotidiana, es un modo de pensar peculiar.

Hace explícito lo que para muchos aparece obvio o normal. Preguntas que dan respuestas como planteamientos que rompen lo invisible de nuestra vida cotidiana y hacen surgir problemáticas, contradicciones, supuestos, aparece toda la estructura de nuestro mundo y el sentido del ser humano en él.

Pudimos comprobar que la propuesta del diálogo cimentado desde una reflexión filosófica situada puede dar un modo de comprender y ser comprendido, ya que el diálogo no impone con argumentos preestablecidos, ni mucho menos trata de persuadir, sino que intenta dar sentido y razones a la existencia y a la realidad que vivimos. Sin embargo, tendríamos que señalar las limitantes prácticas a las que nos enfrentamos en el salón de clases, la primera es que nuestra formación personal ha sido de un modo fragmentado donde no tenemos la suficiente capacidad para escuchar a los demás, y lo primero que ocurre es un desbordamiento de sensaciones que difícilmente se pueden canalizar a través del diálogo. Tenemos que incentivar todavía más en la capacidad crítica para tensar, sostener y evitar rupturas ante criterios distintos. Segundo, es de vital importancia que se refuerce la parte de la ubicación para que aparezca una contextualización clara y se refleje lo problemático real de nuestra vida cotidiana, ya que el estudiante intenta problematizar pero de una forma aislada de tal forma que se piensa lo acontecido en la cotidianidad como algo ajeno donde lo puedes observar sin estar involucrado en el problema y su posible solución. Y tercero, es necesario trabajar más para aclarar que no existe mayor relevancia de los aprendizajes cuando existen evidencias físicas, como carteles, mapas, glosarios, etc., que los expresados en los diálogos sensibles y orales, pues existen varias referencias para resaltar que se le da más peso a todo trabajo por su valor cuantitativo como aporte a la calificación que a los propios aprendizajes con sentido para la formación personal.

Pero a pesar de las limitantes de nuestro método propuesto nos pareció relevante que postular el diálogo en el salón de clases es indispensable para intentar la superación de la enseñanza mono-lógica tradicional donde el profesor es el único capaz de generar conocimiento que proyecte una conciencia como parte sustancial de la formación integral que busca el bachillerato mexicano.

Conclusión general

La estructura de nuestro proyecto inicia desde un panorama general y mundial, para llegar a un contexto específico; educativo-filosófico y mexicano, como problemática que nos acontece y sobre todo es necesario trascenderla. Nuestro proyecto intenta dar una forma alterna a la enseñanza de la filosofía, lo que abre una dimensión posible a la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior con un sentido consciente que dé modo a los estudiantes por pensar su propia situación y una manera de integración necesaria para su formación personal cotidiana.

Explorar la problemática educativa desde un panorama mundial permite comprobar que los acontecimientos educativos políticos de un lugar específico no están aislados y tienen sólo su origen en un sentido local, sino que evidenciamos a la globalización como fenómeno histórico con un carácter sumamente influyente en la percepción de la realidad de todos los ambientes culturales. De este modo, pensamos que la globalización de nuestro mundo refleja una problemática común; la de concebir a todo sujeto como un recurso, un medio,

un instrumento para lograr una finalidad que parece cada vez más lejana a la formación digna del todo sujeto.

Por esta razón creemos que es sumamente necesario seguir problematizando sobre el sentido de la educación proyectado por las instancias económicas internacionales, y principalmente los parámetros de la OCDE pues es la instancia que más influye en las decisiones económicas, políticas y sobre todo, educativas de nuestro país, ya que si una de las prioridades es la transformación de nuestro panorama social tenemos que ahondar más sobre los cimientos de los campos educativos, y específicamente el Nivel Medio Superior.

Derivado de lo anterior, también creemos que es pertinente hacer una crítica al papel que desempeñan las Humanidades en el ámbito escolar medio superior, seguir ahondando en su función como elemento sustancial para formación del estudiante pues nos parece que es ahí donde se forja la re-creatividad tan necesaria para nuestros contextos negativos. La filosofía, por tanto, debe re-afirmarse en una posición sumamente crítica, es decir, apelar a las necesidades reales que tenemos forjando una teoría contextualizada para resolver las grandes negatividades que nos acontecen.

También tendríamos que hacer un análisis más amplio sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior pues su política educativa no queda del todo clara en el proceso formación humana, ya que una de las limitantes que percibimos en este trabajo fue el nivel de abstracción con el que se postulan sus aportes, problemática tan confusa que orilla a un equivocismo de interpretaciones, lo que genera diferentes intereses de poder. Otra limitación del trabajo por problematizar es el sentido del bachillerato como el antecedente del nivel superior, en un estudio profundo se debería problematizar la relación existente

pues no queda claro cuál es el sentido del perfil de egreso de los niveles medios y como se vincula al superior para seguir formándose.

Aunque el proyecto es viable en todos los componentes curriculares de la maestría; socio-ético-educativa, psicopedagógico-didáctico, disciplinaria, también es necesario señalar ciertas limitantes para mejorar la práctica docente en su sentido fáctico. La metodología y sus cuatro principios estuvieron condicionados pues la intención era tocarlos indistintamente, lo que sucedió en los cursos fue verlos cronológicamente y jerárquicamente, lo cual era un modo que se quería evitar. Otra limitante fue en la parte didáctica, pues los materiales utilizados sólo fueron tocados en su mayoría como tareas y poco tiempo en las sesiones, lo que hacía vacíos en el proceso de enseñanza aprendizaje y alargamientos en las sesiones para recapitular. El marco teórico se confrontó varias veces con la práctica docente pues los dos planos fueron proyectados en una institución, materia y contenido temático pero fue rebasado por la realidad social-estudiantil pues no toda la intervención didáctica estuvo de acorde con las necesidades de los estudiantes; desde la obtención de los permisos necesarios administrativos institucionales, con la academia de filosofía, hasta el desempeño escolar, materiales en clase, asistencia al curso y cumplimiento con el horario.

Otra gran limitante fue la realización de la estrategia en términos didácticos pues existió un gran desfase en el desarrollo para que se cumpliera satisfactoriamente. Nuestro proceso estuvo compuesto por dos tipos de prácticas; la primera fue un tipo de instrumentación manual, gráfica y visual, donde se plasmaron las ideas y reflexiones de los estudiantes y ayudaron de una forma satisfactoria a identificar y desarrollar los conocimientos. El segundo momento fue la instrumentación propia del diálogo, es decir, si seguimos en el

principio didáctico-filosófico de Eduardo Nicol el cual menciona que “hablar es ya un hacer”, entonces los constructos generados a través de la comprensión dialógica son partes esenciales de la formación humana. Esta última parte fue problemática porque los estudiantes no concibieron de una forma clara el significado del flujo dialógico, es decir, que el diálogo mismo es ese proceso de enseñar-aprender que se nutre en tanto más se profundiza en la complejidad de los sujetos, que sienten y piensan de acuerdo a una tradición cultural, y que pretenden relacionarse para buscar consensos, y por tanto, constructos filosóficos.

El modo de evaluación fue un problema esencial de nuestro proyecto. Si bien es cierto nuestra estrategia fue viable porque reflejo, principalmente, evidencias donde se manifestaban conocimientos filosóficos como finalidad de la metodología, y en última instancia, del trabajo recepcional. Las pruebas evaluadas a partir de diversos instrumentos dieron razón de los resultados como aprendizajes que toda institución requiere. El dilema apareció cuando los resultados de la institución educativa, con indicadores específicos, señalaban viables los aprendizajes esperados, y por el otro lado, nuestra investigación ubicó distintos tipos de limitantes; en la estrategia, en la didáctica, en el marco teórico, en la psicopedagógica, en la socio-educativa. Es decir, la proyección del diálogo filosófico intercultural tiene como finalidad crear sentido en la formación de los estudiantes, no sólo académica sino propone que dar los suficientes elementos para actuar de una forma responsable encaminada hacia el bien común, pero sucedieron distintos problemas que superaron los alcances del proyecto, y por tanto, también arrojó negatividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación en la que se sostiene el Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMS) es cualitativa, y esto permite seguir de un modo certero el

proceso de comprensión de los estudiantes pero no tenemos elementos factibles de que esto suceda realmente en la vida cotidiana de los estudiantes. La valoración de nuestra práctica docente junto al soporte del marco teórico realizarían las siguientes preguntas: ¿Qué factibilidad tienen los métodos educativos institucionales, y las alternativas como este trabajo, para formar realmente a los estudiantes, y cuál es el sentido que prevalece en el egreso de los estudiantes?

Todo lo anterior refleja una evaluación de las consideraciones sociales, políticas y educativas que creemos convenientes seguir desarrollando en posibles proyectos para tener más elementos que solidifiquen la intención a largo plazo el presente trabajo.

Finalmente, con la intervención didáctica del diálogo filosófico intercultural pretendemos trascender el mero horizonte didáctico-filosófico occidentalizado, abriendo otras alternativas culturales-filosóficas, no para negar lo occidental, como menciona Pedro Reygadas, “sino para abrirlo, enriquecerlo y confrontarlo dialógicamente, interculturalmente”, para formarnos de un modo distinto al hegemónico regado en todo el mundo como único modo de pensar la realidad. Ruptura que no significa negar a la cultura europea, que si bien no es totalmente ajena, no tenemos que pensar y hacer sólo desde sus referencias, sino pensar, y sobre todo, actuar desde las propias dimensiones que cada cultura tiene. La intención entonces es dar referencias filosóficas a partir de nuestra propia realidad para generar una formación con sentido y contextualizada, señalando que no hay reflexión de la realidad por sí misma sino también por relación con otras: que si el Otro tiene garantía de formarse dignamente, automáticamente yo tengo garantizada mi dignidad, comprender que ante los tiempos tan adversos que vivimos la lógica del “yo soy si tú eres” no solamente es posible sino necesaria.

Y es que re-conocer el sentido del diá-logo como una parte intrínseca humana comprende ya una narrativa de la búsqueda de la verdad en las distintas culturas como manifestación humana. Es necesario decir que para mejorar nuestra práctica docente debemos provocar la discusión argumentativa en el estudiante, y aún en los profesores, pues creemos que todo acercamiento a la realidad palpable se plantea a través de la generación del discurso. Si nuestro supuesto es partir de un problema real verdadero, éste o solamente se ubica desde una sola consideración sino que se cuestiona sobre sus posibles causas mediante una perspectiva intercultural, es decir, no se plantea desde supuestos universales pre-establecidos o dados a priori. Más bien todo encuadre parte de estudiar y percibir el sentido que el otro argumenta lo cual introduce directamente distintas auto-comprensiones de las distintas culturas del mundo, ya que si toda cultura es real como manifestación humana entonces es verdadero el sujeto que enuncia su argumento a la discusión. De este modo creemos que el sujeto humano es el sujeto que tiene una conciencia auto referencial capaz de manifestar su responsabilidad en el diálogo, dando capacidad para poder decir algo desde su propio *locus*, desde las propias realidades.

El diálogo como estrategia en la enseñanza de la filosofía busca generar un pensamiento crítico, esto es, ubica los propios límites de los argumentos valorando a cada momento sus contenidos categoriales ya que éstos no son sino una manifestación de lo acontecido de la transformación de las distintas realidades. Lo que precisa el diálogo es el pensamiento a la propia realidad, es la que evidencia los límites de los conceptos y sus niveles cognitivos, es decir, da cuenta de la transformación de la realidad en el devenir histórico, si su articulación está en función de la formación de lo posible histórico concreto, si los

contenidos concretos aprehendidos de la realidad pueden posibilitar una nueva apertura hacia nuevos modos de relacionarse y reflexionar la concreción de la realidad.

Dicho de otro modo, ningún conocimiento puede justificarse por sí mismo, en un modo meramente formal, pues si se aleja de la realidad pierde todo sentido de ser. Todo argumento crítico tiene que partir de la afirmación de lo cultural vivo en el tiempo/espacio histórico, su problemática es articular una realidad más allá de todo conocimiento supuesto, constituida por una potencialidad que el otro siempre arroja para aprehender perspectivas factibles de acuerdo a *lo posible* por construirse.

El diálogo filosófico intercultural debe posibilitar modos más allá del mero punto de vista etnocéntrico-hegemónico-moderno, buscar un sentido ético-argumentativo trascendente al europeo occidental. No puede seguir relacionándose por un canal unidireccional que ve en la realidad sólo ciertos fenómenos. Relacionarse dialógicamente con la realidad es percibir que existen ciertos fenómenos no concebidos, que son excluidos por todo marco teórico hegemónico. Una totalización cultural encuentra sentido histórico sólo cuando entiende los fenómenos por separado, fragmentados a través del mono-logo desacreditando el diálogo. Por tanto, es necesario tener presente que el diálogo intercultural debe tener presente una consciencia histórica que re-affirme los vasos comunes que toda cultura tiene con las demás. Tenemos la responsabilidad de reflexionar en la creación de un principio que piense la articulación de fenómenos que no son aislados sino que están articulados espacio-temporalmente. Dicho de otro modo, el diálogo intercultural trasciende el marco cultural hegemónico porque entiende y ubica su horizonte conceptual de referencia; el mono-logo que segmenta todo acontecimiento.

Es de suma importancia pensar el sentido de la historia de la filosofía en el bachillerato mexicano como una descontextualización histórica donde fragmentar todo acontecimiento es un principio que afirma la visión hegemónica de la humanidad, ya que esto permite una contextualización del estudiante en un panorama de negatividad y exclusión, lo que nos parece puede provocar un pensamiento crítico argumentativo a través de la dialogicidad con su la propia historia y su interpretación hegemónica.

Superar la lógica del sistema-mundo- hegemónico en el que nos encontramos es el gran reto de toda enseñanza de la filosofía en el Nivel medio Superior, pues es muy complicado auto-reflexionar sobre el supuesto ideológico en el cual estamos enmarcados es sumamente complicado de revelar. Pues si intentamos hacer la crítica que se genera desde lo no-occidental para la visión hegemónica partimos del supuesto de fenómenos aislados, por ejemplo la grandeza de Europa se debe a sí misma y no se toma conciencia de la invasión y saqueo de América Latina y África en el siglo XVI por parte de los países occidentales. Se cree que los acontecimientos históricos son causa, en última instancia, de cada uno. La consecuencia es que al no desarrollar una conciencia de acuerdo a las necesidades propias, se busca una orientación en el marco teórico hegemónico, lo que hace volver a la solución ajena de que los problemas de nuestro mundo, cayendo en la lógica de que la solución para unos es automáticamente la superación de otros. Es decir, la superación de la pobreza es la opción por la riqueza, los problemas de la periferia se resuelven pensando sólo en el centro, para el subdesarrollo la única opción es seguir al desarrollo. Esto es una postura netamente alienadora que desinteresa toda situación de la conciencia y desacredita todo quehacer dialógico-discursivo.

Por esta razón, el diá-logo filosófico, como saber histórico, aparece como esa necesidad de búsqueda que nos inspira a no contentarnos sólo con lo dado sino a partir de lo experimentado es que aparecen distintas posibilidades reales como caminos por los que el sujeto humano ha buscado y pretende conseguir la real humanización de cada sujeto humano.

De este modo es que la interculturalidad filosófica afirma que todo sujeto humano responde necesariamente a una realidad específica, un lugar contextualizado a través de la proximidad y fusión cultural, que necesita apelar a la complementación humana para apoyar su pretensión de universalidad para no perderse o extraviarse en una dimensión que le sea ajena y desconocida.

De esta forma creemos que nuestra intervención docente reflexiona sobre el quehacer que tiene la Educación Media Superior, la cual tiene la responsabilidad de indagar los modos de incentivar la simetría a favor de las distintas realidades culturales, no sólo como pretensión mundial sino para que se logre este postulado debe buscar su realización concreta de acuerdo a sus propias necesidades reales.

El bachillerato mexicano tiene el reto de interponerse como equilibrio de los saberes de las distintas culturas en nuestro país. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de referir las distintas formas de conocimiento que abrevan necesariamente hacia un bien común.

De este modo, creemos que nuestro supuesto filosófico intercultural en el Nivel Medio Superior es planteado como el método necesario en el aula para incitar a la reflexión con sentido, que apele al sujeto en su cotidianidad compleja. Las inquietudes filosóficas de este pensamiento proponen una actividad de enseñanza que fomenta la participación de los

estudiantes, rompiendo toda inmovilidad en el salón de clase ya que pretende identificarse con sus planteamientos teóricos partiendo de su sentido existencia.

Bibliografía.

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1977). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Argentina: Paidós.
- Argüelles, A., *II. El colegio nacional de educación profesional técnico*, en Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: COLMEX.
- Bautista, J.J. (2004). *Hacia una crítica-ética del pensamiento latinoamericano*. Bolivia: Ed. El grito del sujeto.
- Contreras, J. M. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. Alteridades. Año 21. No. 41. México: UAM.
- Cole, M. (1999). *La psicología cultural*. Madrid: Ed. Morata.
- Deyer, M. (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Hall, S. (1999). *Identidad cultural y diáspora*. En *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA.
- Hinkelammert, F. (1978) *Las armas ideológicas de la muerte*. Costa Rica: DEI.
- _____. (2012). *Lo indispensable es inútil. Hacia una espiritualidad de la liberación*. Costa Rica: Ed. Arlekin.
- _____. (2010). *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*. México: Driada.
- _____. (1977) *Las armas ideológicas de la muerte*, San José de Costa Rica: Ed. DEI.
- IEMS-DF. (2005). *Programas de Estudio Humanidades*. México: SBGDF.
- _____. (2005). *Programas de Estudio Complementarias*. México: SBGDF.
- Fornet- Betancourt, R. (2001). *La transformación intercultural de la filosofía*. España: Descleé de Brouwer. 2001
- _____. (2004) *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Levinas, E. (2005). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

- _____. (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- _____. (2005). *Política de la Liberación: Historia mundial y crítica*. Madrid: Ed. Trotta.
- Magallón, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*, México: CECYDEL-UNAM.
- _____. (2012). *Miradas filosóficas latinoamericanas. Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, México: ISCEEM.
- Reygadas, P. y Contreras, J. M. (2009) *La protofilosofía griega (Siglos VIII – V a.C.): entre el Mediterráneo, el Egeo y el Jónico. Mapas de la historia mundial de las filosofías*. México: el Colegio de San Luis.
- _____. (2012). *Poliloquio Intercultural Sur-Sur: Perspectivas y Prospectivas desde Amerindia para una Historia Mundial de las Filosofías*. En el *I Diálogo Filosófico Sur-Sur*. UNESCO: Marruecos.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Schökel, L. A., y Bravo, J. M. (1994). *Apuntes de hermenéutica*. Madrid: Ed. Trotta.
- Székely, M. (2010). *10. Avances y transformaciones en la educación media superior*. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: COLMEX.
- Solórzano, N. (2007). *Crítica de la imaginación jurídica. Una mirada desde la epistemología y la historia al derecho moderno y su ciencia*. México: Departamento de Publicaciones de Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Wallerstein, I. (2007) *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2006) *Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad*. En *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II encuentro multidisciplinario de la educación intercultural*. México: CEFAL-UIC-CGEIB.
- Zubiri, X. (1996). *Sobre el problema de la filosofía*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri. Fascículo 3.
- Žižek, S. (2000). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Argetina: Paidós.

Fuentes electrónicas.

Acuerdo 442. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 16 de abril de 2014 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008.

Acuerdo 444. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 16 de abril de 2014 en: www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SBN.pdf.

Acuerdo 480. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 28 de mayo de 2013 en: www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato/Acuerdo_480_reglas_ingreso_SNB.pdf.

Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado el 4 de enero de 2014 en: www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf

Áviles, K. *El estudio de la filosofía en bachillerato será transversal: funcionario de la SEP*. Recuperado en *La jornada* el 24 de abril de 2009 en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/04/24/sociedad/049n1soc>.

Banco Mundial. Recuperado el 16 de marzo de 2013 en: www.bancomundial.org/es/about/history

Ban Ki-moon. *Mensaje del Secretario General con motivo del Día Mundial de la Alimentación*. Recuperado el 4 de febrero de 2013 en: www.un.org/es/sg/messages/foodday2012.shtml.

Declaración de Bolonia. Recuperado el 8 de enero de 2014 en: www.eees.umh.es/contenidos/Documentos/declaración-bolonia.pdf. p. 2.

Diario oficial de la federación. Artículo 3ro. Constitucional, fracción IX. Recuperado el 15 de marzo de 2013 en: www.dof.gob.mx

El programa PISA de la OCDE: que es y para qué sirve. Recuperado el 10 de abril de 2014 en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.

Gunder Frank, A. *El desarrollo del subdesarrollo*, en *Pensamiento Crítico*, Habana, no. 7, agosto de 1967. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de: www.filosofia.org.

Hernández, L. *Las mentiras sobre la reforma educativa*. Recuperado en *La Jornada* el

- IEMS-DF. *Fundamentación del proyecto educativo*. Recuperado el 12 septiembre de 2012 en: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>.
- Hernández, L. *Las mentiras sobre la reforma educativa*. Recuperado en *La Jornada* el martes 15 de enero de 2013 en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/15/opinion/017a1pol>.
- OCDE. *OCDE 50 años, América latina y el Caribe, por una economía mundial más justa, más limpia y más fuerte*. Recuperado el 16 de marzo de 2013 en: www.ocde.org/americalatina. p. 3.
- ¿Qué es la DGETI? Recuperado el 5 de junio de 2014 en: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=476.
- Pérez Rocha, M. *La educación y la palabra*. Recuperado en *La Jornada* el 6 de marzo de 2014 en: www.lajornada.unam.mx/2014/03/06/opinion/031a1pol.
- Proyecto Tunning. Recuperado el 8 de enero de 2014 en: www.tuninal.org/es/proyecto-tunning/objetivos.
- Red Indígena. Recuperado el 16 de febrero de 2014 en: www.redindigena.net/ser/frameset.html.
- Romero, G. *Operativo en el Zócalo. Se evitó un enfrentamiento mayor*. Recuperado de *La Jornada* el 14 de septiembre de 2013. En: <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/14/politica/004n3pol>.
- UNESCO, *Filosofía, una escuela de la libertad*, UNESCO, París, 2007. Recuperado el 22 de abril de 2013 en: www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf.
- United Nations Environment Programme. Recuperado el 16 de marzo de 2013 en: www.unep.org/spanish/About/.