



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FILOSOFÍA**

**TALLER FILOSÓFICO. CREANDO Y EXPERIMENTANDO EL
FILOSOFAR EN EL BACHILLERATO**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:

SONIA DÁVILA VARGAS

**TUTORA: DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELAZQUEZ ZARAGOZA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR FILOSOFÍA**

México, CD. MX.

Noviembre 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**¿Qué les queda a los jóvenes?
Mario Benedetti**

¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
les queda respirar / abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar

¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines de pasado
y los sabios granujas del presente.

Dedicatorias

Agradezco sobre todo a Alan y a mi familia por su amor y
apoyo incondicional

A mis amig@s, por los buenos momentos

A los jóvenes, quienes con generosidad, curiosidad e interés
compartieron su experiencia

A la Universidad Nacional Autónoma de México que me
brindó esta oportunidad

A aquellos profesores generosos e interesados en acompañar
nuestros procesos de aprendizaje

A todos aquellos que por una u otra razón hicieron que este
trabajo fuera posible

EL TALLER FILOSÓFICO. CREANDO Y EXPERIMENTANDO EL FILOSOFAR EN EL BACHILLERATO

Introducción	9
I. La filosofía como educación y la educación como filosofía	15
Confesiones epistemológicas de una subjetividad docente	15
La representación de la filosofía en la universidad	21
Los métodos de enseñanza tradicional de la filosofía. La enseñanza como transmisión, el aprendizaje como repetición	41
II. Educación como novedad	45
Natalidad, tradición y transmisión	45
La filosofía como experiencia de pensamiento	56
La filosofía con niños y jóvenes	61
III. Sujetos de experiencia	69
L@s jóvenes CCHeros	72
Condiciones de vida	73
Subjetividades	79
Experiencias	85
Expectativas	91
IV. Creando y experimentando el filosofar	95
Sobre la enseñanza de la filosofía en el Taller filosófico	95
El Taller Filosófico	99
Contenidos Temáticos	100
Actividades	107
La evaluación en filosofía	110
Planeación	113
Filosofar al borde del vacío	137
Referencias	141
Anexo	145

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI representa un gran reto para las humanidades, dentro de la institución escolar, en la era de la globalización, la comercialización a escala mundial y la omnipresencia del discurso empresarial. Se ha mercantilizado la forma de comprender el mundo y las relaciones sociales. La educación cuyo fundamento aparece como discurso filosófico se transforma en educación por competencias. Las políticas educativas que reforman los sistemas educativos nacionales son dictaminadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE con propuestas completamente ajenas a la realidad nacional, cuya finalidad es formar profesionales aptos para “apretar botones” de máquinas que no podrán desmontar, ni inventar, autómatas al servicio del mejor postor sin ninguna conciencia crítica, ni creadora, ni ética. Inmersas en este desolador panorama las humanidades en el siglo XXI deberán enfrentar una última batalla para justificar su lugar dentro de la institución escolar, ya sea que decidan buscar como ser “útiles” para la reproducción del estado de cosas dominante o que busquen la forma de reinventarse para poder seguir existiendo como un “ser para sí.”

Al respecto podemos presentar varios ejemplos tanto en México como en el mundo. A nivel mundial tenemos el caso de la Universidad Complutense, centro de referencia internacional de la producción de filosofía en español, cuyo rector recientemente ha propuesto una reforma en la cual reducirá en un 60% las facultades. Con el argumento de ahorrar el 1% del presupuesto de la universidad, se justifica la desaparición de la Facultad de Filosofía, para fusionarse con la Facultad de Filología. En un artículo publicado recientemente en *El País*, titulado ¿Por qué sobra la filosofía? Profesores-investigadores pertenecientes a esta universidad señalan lo siguiente:

(...) no es extraño que una de las principales propuestas de este plan sea la desaparición de la Facultad de Filosofía, una materia que ya desde hace años sufre el acoso de las autoridades educativas del país, que prácticamente la han desterrado de la enseñanza secundaria, principal destino profesional de los graduados en las Facultades de Filosofía.¹

¹Savater Fernando, Pardo José Luis Pardo, Rodríguez Ramón, Villacañas Berlanga José Luis, ¿Por qué sobra la filosofía? *El País*, España, 30 de Junio 2016, visto en:

http://elpais.com/elpais/2016/06/22/opinion/1466601557_652759.html , consultado el 16/08/16

Ya han pasado siete años de que se publicó en el Diario Oficial de la Nación la RIEMS, reforma que irrumpió en la conciencia de la comunidad filosófica logrando articular por primera vez a las organizaciones más importantes del país, en el Observatorio Filosófico Mexicano OFM. Asociación que fungió como bastión en la lucha por un espacio para la Filosofía en la institución escolar. Muchos fueron sus logros, empezando por el debate sobre el sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación básica, que se logró posicionar en la escena pública. La resonancia de las voces de los filósofos y humanistas que tomaron postura participando de diversas formas en el debate público, lograron sacudir la conciencia de la sociedad y con ello su apoyo. Lo cual se tradujo en las negociaciones que produjeron el acuerdo 488,² el cual desafortunadamente no fue cumplido por la SEP. Su estrategia para retractarse de los acuerdos consistió en buscar una “nueva interpretación,” que básicamente consistió en argumentar que la secretaria no podía hacer cumplir la obligatoriedad de las disciplinas filosóficas de ética, estética, introducción a la filosofía y lógica, pues todo es voluntario, que no podían separar los campos de Ciencias Sociales y Humanidades, porque se desordenaba toda la reforma, que no podían establecer criterios profesiograficos pues tendrían problemas sindicales.

Al comenzar el semestre 2016-1, nos encontramos en la Fes Acatlán, con la sorpresa de que se redujo la matrícula de las carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales en más de un 50% “En la licenciatura de Filosofía bajó de 90 a 39 alumnos; en Historia fue de 160 a 90; Sociología disminuyó de 150 a 50; asimismo, en Ciencias Políticas, Comunicación y Derecho hubo recorte de cien, 50 y 50 espacios, en cada caso.”³ Todo ello sin que hasta el momento las autoridades hayan dado una explicación a la comunidad universitaria. Este acontecimiento ha propiciado la organización de profesores y estudiantes, quienes se han

² Secretaria de Educación Pública (SEP) Acuerdo secretarial 488. Por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias ue constituye el marco curricular común del Sintema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes de quienes impartan educación media superior en modalidad escolarizada, 23 de Junio 2009. Consultado el 16/08/16. Disponible en:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009

³ Chávez Gonzales Sentía, Académicos de la Fes Acatlán rechazan ajustes en Ciencias Sociales, *La jornada*, 08/08/16, consultado el 16/08/16, disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/08/08/academicos-de-fes-acatlan-rechazan-recorte-en-ciencias-sociales>

manifestado para exigir la restitución de espacios en las licenciaturas de Sociología, Ciencias Políticas, Filosofía, Letras, Historia y Pedagogía.

La lucha por un lugar para las humanidades en la educación del siglo XXI, representa un desafío que convoca a las nuevas generaciones de filósofos a problematizar las ideas prácticas y valores sociales que le dan lugar y función a la filosofía y a las humanidades, dentro de la institución escolar. Hoy más que nunca los filósofos deben dejar de considerar el problema educativo como un tema menor y ser el eje sobre el cual se articulen nuevos conceptos, nuevos paradigmas y nuevos sentidos para la educación. Hoy más que nunca la filosofía debe problematizar el espacio institucional que la contiene y condiciona su expresión, hasta sus límites y preguntarse ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI? Los cuatro capítulos que conforman esta investigación, pretenden ensayar una posible respuesta a esta pregunta.

El primer capítulo se tituló La filosofía como educación y la educación como filosofía, la fuerza de esta afirmación, es consecuencia de la investigación realizada para este capítulo. En el que partimos de la pregunta ¿a qué se debe que hoy día, en la enseñanza habitual de la filosofía, se presente la filosofía ante todo como un discurso, ya sea que se trate de un discurso teórico y sistemático o de uno crítico, en casi todo sin relación directa con la manera de vivir del filósofo? Es en la historia de la filosofía y su enseñanza, donde encontramos el camino para dirigir nuestra búsqueda. El camino recorrido a lo largo de esta investigación nos llevó a construir nuevas preguntas, una de ellas es ¿Cómo se interrelacionan la representación o el concepto de filosofía y las condiciones de producción del discurso filosófico? A lo largo de este capítulo, queremos demostrar que existe una interrelación entre la estructura social de las instituciones que enseñan filosofía y la concepción que tienen de la filosofía. Encontramos en la perspectiva de Pierre Hadot, un análisis que enfoca su mirada desde una perspectiva crítica a este problema, es a partir de su obra y la de otros autores, que se presenta un análisis de las condiciones de posibilidad del discurso filosófico y sus determinaciones, como proceso práctico histórico. Para finalizar con una reflexión en torno a lo que definimos como “los métodos de enseñanza tradicional de la filosofía”, la investigación histórica que realizamos nos permitió demostrar que los métodos de enseñanza que reproducimos acríticamente en las instituciones

escolares, son producto de una larga tradición filosófica, que comprende a la enseñanza como transmisión y el aprendizaje como repetición.

El capítulo dos se tituló Educación como novedad, el encontrar como uno de los principales problemas de la enseñanza de la filosofía, la lógica de la repetición, nos llevó a buscar propuestas teóricas que nos permitieran pensar otros sentidos para la enseñanza de la filosofía, encontramos en los discursos que proponen la educación como novedad, una perspectiva que desde una mirada crítica a la educación en las instituciones escolares, propone nuevos sentidos para la educación. Una de ellas es Hanna Arendt, quien aunque nunca escribió sobre filosofía de la educación como tal, sí llegó a abordar temas concernientes a esta en varios de sus escritos, los cuales son de gran importancia, ya que son inspiración de muchos filósofos que a partir de ellos, constituirán una filosofía de la educación. Natalidad, tradición y transmisión, es el apartado en el cual se aborda la perspectiva arendtiana de la educación. Para Hanna Arendt la esencia de la educación es la natalidad, lo que significa que el niño, como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación. En este sentido, hay algo revolucionario en cada niño y, precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene.

En siguiente apartado definimos a partir de Alejandro Cerletti, Walter Kohan y Jorge Larrosa, la filosofía como experiencia de pensamiento, definición que nos remite a una filosofía que se constituye, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia, como creación y por lo tanto como experiencia. El definir la filosofía como experiencia de pensamiento implica una apuesta y desafío de promover la potencia del pensamiento, hay donde todo parece indicar su negación. Es en la Filosofía con niños, desarrollada por Walter Kohan que encontramos una propuesta práctico-teórica, que nos permite afrontar este desafío ya que consideramos que su propuesta es lo suficientemente consistente como para dejar a un lado las prácticas paralizantes y empobrecidas de la enseñanza de la filosofía, no solo dentro de la institución escolar sino también fuera de ella.

El capítulo tres se titula Sujetos de experiencia, encontramos en las investigaciones que tratan de incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes y que intentan conocer lo que viven, piensan y sienten. En México, esta perspectiva es novedosa, ya que toma en cuenta a los estudiantes, no solo para conocer si aprenden en las aulas, o para identificar el grupo socioeconómico al que pertenecen, sino para adentrarse en el campo de sus experiencias en la escuela, de los procesos subjetivos en los cuales viven, dan sentido y se posicionan con respecto a lo que la escuela les ofrece. Conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que esta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana. A lo largo de este capítulo el lector conocerá a los estudiantes del CCH Azcapotzalco que participaron en el Taller filosófico, a partir de su voz y su experiencia.

El capítulo cuatro se tituló el Taller filosófico, a lo largo del cual se presenta el proceso mediante el cual los conceptos que fundamentan esta investigación se articulan para crear el Taller Filosófico. Posteriormente el lector podrá encontrar una descripción de las partes que constituyen el Taller (contenidos, actividades, evaluación y planeación).

Estas consideraciones teóricas me permitieron realizar una propuesta filosófico-pedagógica, para mejorar la enseñanza de la filosofía, en el nivel medio superior. No me queda sino más que invitar al lector a escuchar una voz crítica que intenta pensar nuevos sentidos para la educación y para la filosofía. Permítanme recordar las palabras del maestro Simón Rodríguez “o inventamos o herramos,” esta investigación parte del supuesto de que es necesario crear, pero para ello es necesario en un primer momento interrogar. Son las preguntas, lo que nos permitirá inventar nuevos paradigmas que superen los establecidos a lo largo de la modernidad (progreso, ciencia y tecnología) que tanto daño le han hecho a la humanidad. Es la crítica radical a los fundamentos filosóficos de la educación y de la enseñanza de la filosofía la apuesta y el desafío de un nuevo pensamiento, una nueva educación y una nueva filosofía.

I. LA FILOSOFÍA COMO EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN COMO FILOSOFÍA

1.1 Confesiones epistemológicas de una subjetividad docente

Me dicen el desaparecido
fantasma que nunca esta
me dicen el desagradecido
esa no es la verdad
yo llevo en el cuerpo un motor
que nunca deja de rolar
llevo en el alma un camino
destinado a nunca llegar.

Manu Chao, *Desaparecido*

Toda enseñanza de la filosofía afirma una cierta relación con el saber, toda escritura afirma una relación con la vida. La inquietud de pensar una vida que se vuelve objeto de escritura responde a una perspectiva filosófica que asume al pensar como toma de posición subjetiva frente a los saberes y que por lo tanto afirma la enseñanza de la filosofía como una construcción subjetiva.

La enseñanza de la filosofía como construcción subjetiva, supone la reapropiación personal crítica de los saberes y experiencias que fueron conformando la subjetividad docente del enseñante. La posibilidad de interceder en los saberes, atravesarlos y de eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban, se presenta como condición de posibilidad de una enseñanza de la filosofía que se afirma como construcción subjetiva. ¿Quién va a enseñar? Responder a esta pregunta es el sentido de nuestras confesiones.

La pregunta que da sentido a nuestras confesiones ¿Quién va a enseñar? Se transforma para quien escribe estas palabras en ¿Quién eres? La pregunta filosófica por excelencia, remite nuestro pensamiento al viejo lema de Sócrates “Conócete a ti mismo.” La filosofía exige esa vuelta sobre sí que implica la apropiación del mundo, reapropiación crítica de los saberes y experiencias, que sólo encuentra su forma en la escritura en primera persona.

La posibilidad de escribir nuestras confesiones desde un yo, podría parecer inadecuado, al menos en ese mundo académico que habitamos y que aparenta haber

construido un mundo propio. Estamos en un tiempo en el que filosofía y escritura parecen haberse distanciado de la vida. A quienes ocupan vida y tiempo en la lectura de este escrito, les pido que se pregunten, si acaso ¿se puede escindir la vida de la escritura?

El comienzo de esta narración refiere al comienzo de una vida, comencé una nueva vida el día que decidí abandonar la casa de mis padres, buscar y encontrar mi autonomía y libertad han sido a partir de ese momento lo que constituye mi acción y pensamiento. Han pasado ya cinco años de esta decisión, he logrado construir, un hogar, una familia. Con el paso del tiempo puedo asegurar que esta decisión ha sido fundamental para transformarme en la mujer que soy.

La libertad conlleva siempre una responsabilidad, la autonomía e independencia para los jóvenes en el México de hoy tiene como condición de posibilidad: la independencia económica. El independizarme económicamente, implicó mi incorporación en el mercado laboral, en ese entonces yo cursaba el segundo año de la licenciatura en filosofía, por lo cual durante la mitad de la carrera tuve que combinar el trabajo y la escuela.

Las precarias condiciones de trabajo para jóvenes en este país, hicieron que estudiar resultara una condición difícil de mantener. Tome la decisión de terminar mis estudios en la universidad lo más rápido posible, por lo cual elegí la opción de titulación que me pareció más rápida y viable: el Informe Académico de Servicio Social.

Realicé mi servicio social en el Instituto de la Juventud, con miras a poder cubrir los requisitos que se requerían para titularme en la modalidad que había escogido, le propuse a la directora de educación dar un curso de verano en el instituto. Propuse el tema del arte, porque pensé que era un tema que podría interesar a los jóvenes. La propuesta fue aceptada, el curso se llevó acabo en el verano del 2013.

Este curso de verano fue el comienzo de mi camino en la docencia, esta experiencia se constituye en mi historia de vida como un acontecimiento, a partir del cual mi pensamiento y relación con la filosofía se transformaron. La elaboración del taller resultó ser mucho más compleja de lo que esperaba, la creación del curso implicó seleccionar

contenidos, elaborar planeaciones, cuestiones técnicas que implica toda enseñanza y que yo desconocía por completo.

Los problemas que planteó mi inexperiencia docente, fueron resueltos recurriendo a mi experiencia como alumna, que para ese entonces acumulaban 17 años de mi vida. En ese momento la práctica docente no representó para mí ningún cuestionamiento, ninguna búsqueda, para ese entonces yo estaba muy segura de que dar una clase de filosofía exigía del profesor la explicación de los textos o problemas filosóficos, explicación que se realiza en el aula como clase magistral. En ese tiempo, yo me representaba la enseñanza de la filosofía, a partir de mi experiencia como alumna, es decir, para mí enseñar filosofía era repetir la forma en la que mis profesores enseñaban filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras.

El curso de verano comenzó, a él asistieron alrededor de doce jóvenes de los cuales al final solamente quedaron cinco, honestamente considero que las clases se tornaron muy aburridas para muchos de ellos y que solamente perduraron aquellos cuyo interés en el arte era genuino. Comencé a redactar el informe y para justificar la importancia de haber realizado un curso de filosofía fuera de las instituciones escolares, mis investigaciones se comenzaron a dirigir hacia la filosofía práctica.

Las investigaciones para el trabajo de titulación me llevaron a descubrir el libro de la UNESCO *La filosofía una escuela de la libertad*. En él encontré noticias sobre las diversas formas en las cuales a lo largo del mundo se practica la filosofía fuera de la academia, cafés filosóficos, filosofía con niños, programas de radio, consultoría filosófica, etc. Nuevo acontecimiento, el descubrir la filosofía práctica ha implicado una transformación radical en mi concepción de filosofía y por lo tanto de su enseñanza.

La filosofía práctica representó para mí el surgimiento de la duda, cuestionamiento que confrontó mi pensamiento y representación en torno a la enseñanza de la filosofía. El trabajo de titulación, me llevó a pensar en la posibilidad que implica el que la filosofía se relacione con la sociedad fuera del espacio académico, las diversas formas creadas por la filosofía práctica me dejaron muy claro que la práctica de la filosofía en el espacio público requería por parte de los filósofos, no sólo de la intención (como en mi caso había sido el

curso de verano), sino también y de manera más fundamental, de crear nuevas prácticas de enseñanza de la filosofía. Me di cuenta de que el haber adoptado la clase magistral como practica de enseñanza de la filosofía, para mi curso en el INJUVE, fue uno de los motivos de la deserción de los jóvenes. El camino de los pensamientos que me llevaron a realizar estas afirmaciones, me llevaron también a comenzar el camino de la duda, el cuestionamiento y la crítica a la enseñanza de la filosofía practicada por los académicos en la universidad.

Esta primera experiencia como docente en definitiva fue el punto de partida para un nuevo comienzo, mis estudios de posgrado. El tomar conciencia de la complejidad de la labor docente me llevó a considerar como una excelente opción para continuar mis estudios la MADEMS. Esta decisión me ha permitido dedicarme de tiempo completo a mis estudios y a la elaboración de esta investigación. La búsqueda que requiere toda investigación, me ha llevado a lo largo de estos dos años de vida a transformar a partir de experiencias, autores y lecturas, mi relación y pensamiento, en torno a la filosofía.

El camino de la búsqueda también me condujo a nuevas experiencias. Me propuse encontrar los espacios de la filosofía práctica en el D.F. En el camino me encontré primero con el café filosófico de Esther Charabati, al cual asistí por algún tiempo, los días lunes en la cafetería el Péndulo de Polanco. Tiempo después, en un congreso sobre filosofía de la educación, CECAPFI (completo) estaba presentado talleres, asistí a varios de ellos, sobre las diversas prácticas filosóficas, les di mi correo y al poco tiempo me llegó la invitación para inscribirme en el Diplomado de Filosofía para niños. No lo pensé dos veces, lo poco que había podido aprender durante los talleres en el congreso me hizo querer saber más sobre la práctica filosófica.

En el diplomado de filosofía para niños, he puesto en práctica la teoría que fundamenta, las afirmaciones realizadas en este texto. Las situaciones educativas son ámbitos privilegiados de encuentros y los encuentros tienen siempre algo de fortuito. El aprender a practicar la filosofía, el aprender a filosofar, junto con otros que comparten la pasión y el compromiso por generar nuevas prácticas para la enseñanza de la filosofía, ha constituido una de las mejores experiencias de aprendizaje. Encuentros que se han tornado en decisiones, para construir un espacio para la filosofía con niños en el espacio público.

El colectivo Ludosofando, es posible gracias a los encuentros de pensamiento con algunos de mis compañeros del diplomado, quienes comparten conmigo una cierta perspectiva filosófica, que los interpela a buscar la manera de encontrar espacios para la filosofía, fuera de la academia. Como bien dicen el que busca encuentra y nosotros encontramos un espacio para la filosofía con niños en la Biblioteca Vasconcelos. El Taller de las preguntas se imparte de manera gratuita todos los sábados, a él llegan de 30 a 50 niños de 4 a 12 años.

La búsqueda nos lleva al descubrimiento de lo nuevo, la investigación realizada a lo largo de este tiempo me ha llevado a descubrir, el pensamiento y obra de Alejandro Cerletti y Walter Kohan, filósofos argentinos formados en la UBA, institución en donde trabajaron juntos y publicaron algunos artículos. Ambos desarrollan a lo largo de sus reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, una propuesta, la cual consiste en pensar la enseñanza de la filosofía como un problema fundamentalmente filosófico. La filosofía que, a diferencia de otras disciplinas, no tiene una definición o una forma “verdadera,” conduce al docente a elaborar como paso previo a toda enseñanza, una posible respuesta a la interrogante ¿qué es la filosofía?

Si la enseñanza de la filosofía como problema filosófico necesita ser construida desde el concepto de filosofía, es porque la naturaleza del concepto, así lo exige. La pregunta por la filosofía constituye un tema fundamental de la filosofía misma, ante él cada filósofo responde desde su propio horizonte teórico. En mi caso la enseñanza de la filosofía en la universidad, se constituyó en el referente desde el cual había construido mi horizonte teórico. Mi contacto con la filosofía práctica y la pregunta por la filosofía, me llevaron a posicionarme críticamente ante las preconcepciones y prejuicios, que sobre la filosofía había formado en mis años como estudiante de filosofía en la facultad. Mi propia formación se transformó en objeto de pensamiento, la enseñanza de la filosofía en la facultad, en problema filosófico.

El ensayar una posible respuesta a la pregunta por la filosofía, condujo mi pensamiento hacia una investigación que me ha llevado a considerar que la enseñanza de la filosofía en la universidad, se constituye a partir de un concepto de filosofía, ya que se comprende a sí misma como discurso teórico, las prácticas que se derivan de este concepto,

es decir, la forma en la cual se afirma una relación con el saber, es, a partir de la figura de autoridad, ya sea ésta el texto del filósofo, o el maestro, para quien su labor docente como filósofo consiste en exponer los contenidos específicos de su materia. Los maestros llevan a cabo esa tarea de formas similares, la forma de la explicación y de la clase magistral, en las cuales el profesor “explica” las respuestas que dio un filósofo, en un contexto histórico y cultural determinado, no representa para los profesores ni para los alumnos más que la repetición de lo que está escrito en la letra muerta de la filosofía.

La filosofía presentada como discurso, en la universidad no establece ninguna relación entre lo que se dice o lo que se hace, puesto que no hay en ella la intención por parte del alumno o del profesor de intentar hacer propios los contenidos teóricos vistos en clase. La enseñanza de la filosofía que afirma la enseñanza como transmisión y el aprendizaje como repetición, tiene su origen en la universidad. Este cuadro general de la enseñanza de la filosofía representa uno de los principales problemas de la enseñanza de la filosofía.

En su mayoría los profesores que se dedican a la enseñanza de la filosofía en de la Educación Media Superior, son egresados de la carrera de filosofía, es en la universidad donde forman su pensamiento en torno a la filosofía y su enseñanza. Cuando egresan y se enfrentan a los grupos de jóvenes, los profesores integran y asumen como propios, los modelos que fueron presentados por la academia en la universidad. Al asumir estos modelos acríticamente, reproducen las prácticas de enseñanza de la filosofía que en la universidad se practican.

El pensar la enseñanza de la filosofía en la universidad como un problema filosófico, es lo que nos ha permitido una toma de posición subjetiva frente a los saberes, perspectiva filosófica que tiene como condición de posibilidad la duda, que se expresa en forma de pregunta ¿a qué se debe que hoy día, en la enseñanza habitual de la filosofía, se presente la filosofía ante todo como un discurso, ya sea que se trate de un discurso teórico y sistemático o de uno crítico, en casi todo sin relación directa con la manera de vivir del filósofo? La búsqueda de una posible respuesta, es el punto de partida de nuestra investigación, nuestro pensamiento se dirige hacia el origen y por lo tanto a la historia, de la filosofía y su enseñanza.

Para recapitular, hemos de considerar que comenzar nuestro discurso narrando el camino, que nos ha llevado a construir el pensamiento que afirmamos en nombre de la filosofía, exige esa vuelta sobre sí que implica la apropiación del mundo, reapropiación crítica de los saberes y experiencias, que se expresan en la escritura, ejercicio que adoptó la forma de confesiones, con la intención de expresar a partir del discurso escrito la reapropiación personal crítica de los saberes y experiencias que fueron configurando a la profesora que soy.

1.2 La representación de la filosofía en la universidad

En un nivel abstracto, último fundamental, se constituye la filosofía en sí como forma; en un nivel concreto, se constituye en el horizonte del mundo de la producción del discurso filosófico. Es aquí donde el discurso filosófico constituye el concepto y categoría que determina a la esencia de la filosofía en su forma. La conciencia filosófica, es decir, la representación que tenemos de la filosofía, encuentra una de sus determinaciones, en la producción del discurso filosófico, el cual a su vez, tiene como condición de posibilidad a las instituciones universitarias y a los procesos de la práctica filosófica que de ella se derivan.

La filosofía como misterio invisible, comienza a encontrar sentido, a partir de la curiosidad que se transforma en pregunta ¿Acaso, no existe una especie de causalidad recíproca entre la estructura de las universidades y las representaciones que en ella se elaboran de la naturaleza de la filosofía? En general ¿existe una interrelación entre la estructura social de las instituciones en las que se enseña filosofía la concepción que tienen de filosofía? ¿Cómo se interrelacionan la representación o el concepto de filosofía y las condiciones de producción del discurso filosófico?

Varios son los problemas que presentan estas preguntas, ensayar posibles respuestas es el hilo conductor de nuestro pensamiento, nuestras investigaciones nos han conducido a la búsqueda del origen y por lo tanto a la historia de la filosofía y su enseñanza. Analizaremos las condiciones de posibilidad del discurso filosófico, a partir de sus determinaciones, como proceso práctico histórico. Al finalizar este capítulo, pretendemos

poder afirmar que existe una interrelación entre la estructura social de las instituciones que enseñan filosofía y la concepción que tienen de la filosofía.

- La filosofía que nace con Sócrates

Al referirnos a la filosofía que nace con Sócrates, no pretendemos definir a la filosofía desde una perspectiva helenocéntrica, en la cual se considera que la filosofía nació en Grecia, con ello queremos señalar que la figura de Sócrates tuvo una influencia decisiva en la definición del filósofo y por lo tanto de su práctica. Práctica que desde Sócrates, se ha expresado a través del constante preguntar y el preguntarse. La filosofía que nace con Sócrates es una búsqueda de sentido y el modo de realizarla es la interrogación de sí y de los otros, en palabras de Pierre Hadot:

Cuando Sócrates pretende que sólo sabe una cosa, a saber, que no sabe nada, es pues porque rechaza la concepción tradicional de saber. Su método filosófico consistirá no en transmitir un saber, lo que equivaldría a contestar las preguntas de los discípulos, sino, por el contrario, a interrogar a los discípulos, porque él mismo no tiene nada que decirles, nada que enseñarles, en lo tocante al contenido teórico del saber. Esta crítica supone que el saber y la verdad, no pueden recibirse acuñados, sino que deben ser engendrados por el propio individuo. (...) en el diálogo socrático no está en juego lo que se habla sino el que habla.⁴

Así la filosofía no nace como un saber, sino como una forma de ejercer cierta relación con el saber. Para Sócrates: “es necesario vivir filosofando, esto es examinándome a mí mismo y a los otros.”⁵ Entonces, el filosofar aparece como un mandato que dicta una manera de vivir, que consiste en someterse a examen a uno mismo y a los otros. El vivir una vida filosófica, exige vérselas con el pensamiento de los otros e intervenir sobre él. Así pues, la práctica de la filosofía no puede no ser educativa, sin embargo es necesario aclarar que para Sócrates no hay nada que enseñar más que una cierta forma de vivir la vida:

Desde Sócrates, la opción por un modo de vida no se localiza al final del proceso de la actividad filosófica, como una especie de apéndice accesorio, sino por el contrario, en su origen, en una compleja interacción entre la reacción crítica a otras actitudes existenciales, la visión global de cierta manera de vivir y de ver el mundo, y la elección global de cierta manera de vivir y de ver el mundo, y la decisión voluntaria misma; y esta opción determina, pues, hasta cierto punto la doctrina misma y el modo de enseñanza de esta doctrina. (...) esta elección jamás se hace en soledad: nunca hay filosofía ni filósofos fuera de un grupo, de una comunidad, en una palabra de una “escuela” filosófica y, precisamente esta última corresponde a cierta elección de vida, que exige del individuo un cambio total de la vida. (...) esta opción existencial implica a su vez una visión del mundo, y la tarea del discurso

⁴ Hadot Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?*, FCE, México, 1998, p. 39.

⁵ Platón, *Apología de Sócrates*, 28e, Gredos, Madrid 2010, p. 43.

filosófico será revelar y justificar racionalmente tanto esa opción existencial como esta representación del mundo⁶.

La filosofía que nace con Sócrates es una actividad concreta y práctica, una transformación del modo de vivir y de percibir el mundo, Sócrates no enseña una doctrina externa, ni propia, ni mucho menos de un tercero. “La propia vida es la filosofía y su didáctica”.⁷ Es la elección de una forma de vida lo que va a caracterizar a las escuelas filosóficas a lo largo del periodo helenístico.

Hacia finales del siglo IV, casi toda la actividad filosófica se concentra en Atenas, en las cuatro escuelas fundadas respectivamente por Platón (la Academia), por Aristóteles (el Liceo), por Epicuro (el Jardín) y por Zenón (la *Stoa*). La actividad de estas escuelas suele ejercerse en los gimnasios, complejos para múltiples finalidades, en estos espacios era posible reunirse para escuchar conferencias o discutir. La escuela adoptó precisamente su nombre del lugar de reunión. Así pues existe casi siempre, por lo menos hasta el final de la época helenística, coincidencia entre la escuela como tendencia doctrinal, la escuela como lugar en el que se enseña, la escuela como institución estable organizada por un fundador, que es precisamente el origen del modo de vida practicado por la escuela y la tendencia doctrinal que se vincula.

Existieron en Atenas, por más de tres siglos, cuatro escuelas de filosofía, que adoptaron de una u otra manera, una forma institucional y que en general tenían métodos análogos de enseñanza, reivindicando su herencia socrática, todas las escuelas helenísticas admiten que el hombre está inmerso en la ignorancia: el mal no radica en las cosas, sino en los juicios de valor que los hombres emiten acerca de ellas. Se trata de ayudar a los hombres cambiando sus juicios de valor, por lo cual, la enseñanza de la filosofía se situaba casi por completo en la esfera de lo oral: el maestro y discípulo dialogaban; los filósofos hablaban y practicaban para hacerlo. Se puede decir que de cierta manera se aprendía a vivir aprendiendo a hablar.⁸

- La escolástica

⁶Óp. cit., *¿Qué es la filosofía antigua?*, p. 40.

⁷ Kohan Walter, *El maestro inventor: Simón Rodríguez*, Miño y Dávila, Buenos Aires 2013, p. 68

A partir del siglo I a. C. se empezaron a abrir escuelas filosóficas en numerosas ciudades del Imperio romano, en particular en Asia y sobre todo en Alejandría o en Roma, lo que da por resultado una profunda transformación de los métodos de la enseñanza de la filosofía. La enseñanza de las doctrinas filosóficas ya no se imparte en las instituciones escolares que habían conservado una continuidad con su fundador. En cada ciudad importante existen instituciones en las que se puede aprender lo que es el platonismo o el aristotelismo o el estoicismo o el epicureísmo. Se asiste al término de un proceso que había empezado a esbozarse desde fines de la época helenística: la aparición del funcionalismo en la enseñanza de la filosofía.

En lo sucesivo, se aprende filosofía por medio de la lectura de los textos, pero no se trata de una lectura solitaria: los cursos de filosofía consisten en ejercicios orales de explicación de los textos escritos. Las obras filosóficas consisten en poner por escrito, ya sea el maestro, ya sea un discípulo, un comentario oral del texto, o bien, por lo menos, como muchos tratados de Plotino, disertaciones sobre “cuestiones” planteadas por el texto de Platón. Ya no se discuten los problemas mismos, ya no se habla directamente de las cosas, sino de lo que Platón o Aristóteles o Crisipo dicen de los problemas y de las cosas. Para Pierre Hadot:

Si se acepta esta definición de escolástica de la Edad Media (...) “forma racional de pensamiento que se elabora de manera consiente y voluntaria a partir de un texto al que se considera como autoridad.”(...), se puede decir que, a partir del siglo I a. C, el discurso filosófico empieza a transformarse en una escolástica y que la escolástica de la Edad Media será su heredera.⁹

Al igual que la filosofía griega, la cristiana se presentará, al mismo tiempo, como un discurso y modo de vida. En la época del origen del cristianismo, en los siglos I y II, el discurso filosófico, había adquirido de manera preponderante en cada escuela, la forma de una exégesis de los textos fundadores. El discurso de la filosofía cristiana será a su vez naturalmente, exegético y las escuelas de exégesis del Antiguo y del Nuevo Testamento, como las que abrieron en Alejandria el maestro Clemente de Alejandria o también el propio Orígenes, ofrecerán un tipo de enseñanza análogo de las escuelas contemporánea. Así, como los platónicos proponían un curso de lectura de los diálogos de Platón

⁹ *Óp. cit., ¿Qué es la filosofía antigua?*, p.168

correspondiente a las etapas de progresión espiritual, los cristianos, como Orígenes, harán leer a sus discípulos en orden el libro bíblico de los Proverbios.¹⁰

El cristianismo se presentó como una filosofía en el sentido antiguo de la palabra, es decir, como un modo y elección de vida conforme a Cristo. El modo de vida monástico fue llamado “filosofía” en la Edad Media, este modo de vida aunque integraba ejercicios espirituales propios de las filosofías antiguas, se encontró disociado del discurso al que antes se vinculaba.

En el libro “*La philosophie, théorie ou manière de vivre?*,”¹¹ J Domanski, trata las diversas concepciones de la filosofía, uno de ellos es el aspecto “teórico”, en el cual se define como ciencia o conocimiento, el segundo sería el “práctico”, en el cual se define como actividad, como intervención. Uno de los componentes del aspecto práctico sería la ética, concebida como “ética realizada, en la ciencia de las costumbre del filósofo, un arte de vivir.”

La composición de estos dos aspectos ha variado entre los diferentes filósofos, con un énfasis mayor del aspecto práctico en las filosofías helenísticas y de la antigüedad tardía. El encuentro entre filosofía y cristianismo habría conducido a un cuestionamiento del aspecto práctico de la filosofía y de la ética realizada por los filósofos. A pesar de que la filosofía tenía un valor reconocido por los cristianos, su cristianización incluyó la negación y reducción de su vertiente práctica. Para los cristianos el modo de vivir perfecto, era dictado por el propio cristianismo, la fuente de la moral y de la ética eran las verdades reveladas por lo cual, la vivencia integral de las virtudes dependía del auxilio de la divina gracia. El cristianismo se presenta a sí mismo como el único modo de vida válido, desde la Antigüedad cristiana, la filosofía al servicio de la teología, será una sierva que aportará sus conocimientos, pero que asimismo tendrá que adaptarse a las exigencias de su ama.

Esa consideración de la teoría había llevado a la filosofía en la alta edad media, siglo XII y XIII, a la constitución de la escolástica, que dará a la filosofía un carácter “teórico” y “científico”, inclusive en el siglo XIII ocurrió “definitivamente, la separación entre filosofía

¹⁰ *Ídem.*, p.359

¹¹ Julius Domanski, “*La philosophie, théorie ou manière de vivre,*”¹¹ Editions Universitaires de Fribourg, París, 1990.

y teología”. Después de eso, “el aprendiz de filosofía no era sino un lector o un comentador de los escritos de Aristóteles” Para J. Domaski:

(...) el papel de un filósofo se limita a comentar, explicar y eventualmente, desenvolver la verdad descubierta por la razón natural y contenida en los escritos de Aristóteles (...) Desde ese punto de vista, los problemas éticos estarían en el mismo plano que los demás (...) la filosofía, se redujo a una cuestión científica, no había diferencia con alguno de sus otros ramos. Una moralidad activa, una ética practicada, todo eso pertenece ahora a otro orden.¹²

En la antigüedad, el discurso filosófico se origina en una opción existencial de vida, es decir, en una práctica ética que determina el discurso teórico. A partir del cristianismo, se va a transformar esta relación entre discurso filosófico y la filosofía como práctica ética, al ser la fuente de la moral y de la ética la verdad revelada en el texto sagrado, el modo de vida perfecto, es determinado por un discurso ajeno a la filosofía. El discurso se desvincula de la práctica ética, el discurso filosófico se transforma en escolástica, la práctica del filósofo se reduce a leer o a comentar los textos de las grandes “autoridades.” Es en la tradición de teología escolástica que se construye la representación de la filosofía reducida a su contenido conceptual. Al final, podemos afirmar junto con Marx, que la realidad o irrealdad de la filosofía, que se aísla de la práctica no es más que un problema escolástico.

- La filosofía en la universidad

A mediados del siglo XII y comienzos del siglo XIII, toda Europa empezó a quedar sembrada de unas instituciones educativas que hoy día nos resultan muy familiares, pero que eran entonces una novedad: las universidades. El fenómeno de la constitución de las universidades corresponde a la expansión de las ciudades y a una decadencia de las escuelas monásticas.¹³

La irresistible expansión geográfica de las universidades se explica por la función que cumplieron en la formación de un personal cualificado para el servicio de la Iglesia y de los Estados. Pero cabe señalar que lo que distinguió principalmente a esta institución, y lo que hace de ella un auténtico invento de la Edad Media occidental, fue su modo de organización. Las universidades nacieron cuando profesores y estudiantes –*magistri* y *scolares*– decidieron organizarse en asociaciones profesionales para defender sus intereses

¹² *Ídem.*, p. 57

¹³ *Óp. cit. ¿Qué es la filosofía antigua?*, p. 278

ante las autoridades de las ciudades, y lo hicieron siguiendo el modelo de los diversos oficios de la época y de todas las comunidades administradas. Se trataba de gremios de enseñanza, con monopolio de transmisión y legitimación de conocimientos a través de la concesión de grados académicos. Poseían autonomía respecto a los poderes locales y gozaban de la protección y privilegios otorgados por referentes transterritoriales, como los reyes y el papado. Formaban profesionales y especialistas (juristas, médicos, teólogos) vinculados en su mayor parte a las necesidades administrativas de la Iglesia y del Estado.

En las universidades medievales se practicaban dos métodos principales de enseñanza: la «lectura» (*lectio*) y la «disputa» (*disputatio*). La lectura tenía lugar por la mañana: un maestro o un estudiante adelantado parafraseaba y comentaba una obra básica para cada materia; por ejemplo, en la facultad de artes de París, un tratado de Aristóteles. La disputa se hacía por lo general al final de la mañana o a primera hora de la tarde, y dejaba más espacio a la actividad de los estudiantes; consistía en que éstos, bajo la dirección del maestro, argumentaran sobre un problema, la «cuestión disputada», para llegar a una solución.

Estas prácticas de enseñanza de la filosofía son herederas de la “Escuela”, es decir, de la tradición escolástica; para Pierre Hadot: La “Escuela” sigue vigente aun en nuestro siglo XX, (...) sobrevino hasta nuestros días y la encontramos a diario, tanto en los cursos de la universidad como en los manuales de todo nivel.¹⁴ Como mencionamos anteriormente, la escolástica como práctica de la enseñanza de la filosofía, tiene su origen alrededor del siglo I, a lo largo de los siglos, ésta se constituyó como parte de la esencia misma de la filosofía. Al ser la forma que adquirió su práctica, logró trascender espacio y tiempo, la encontramos en el siglo XX en la Facultad de Filosofía y Letras, en el texto de 1953 *La filosofía en la universidad*,¹⁵ José Gaos comienza el capítulo “Sobre los estudios Facultativos de Filosofía” con la siguiente afirmación:

(...) el plan de estudios de filosofía que se sigue en la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional es “prácticamente perfecto”. No se requiere, por tanto ningún cambio en dichos planes pero sí una reforma radical en los métodos de enseñanza de filosofía. Pues lo que suele predominar, es una enseñanza informativa, basada fundamentalmente en el sistema de

¹⁴ *Ídem.*, p. 137

¹⁵ Gaos José, *La filosofía en la universidad*, UNAM. México, 2010.

“conferencia”, que no se distingue realmente de lo que se enseña y cómo se enseña en los cursos introductorios de bachillerato.¹⁶

Así pues, la demanda de una radical reforma en los métodos de enseñanza, realizada por Gaos nos permite dar un ejemplo de la afirmación realizada por Hadot sobre la permanencia de la “Escuela” en las instituciones escolares. En el texto, Gaos señala que estos “métodos de enseñanza” son iguales, en el qué y el cómo, a los cursos del bachillerato, lo cual nos orilla a pensar que ya para ese entonces, la enseñanza de la filosofía en las instituciones escolares había adoptado el “sistema de conferencia,” descrito por Gaos como enseñanza informativa.

Podemos afirmar que los métodos de enseñanza de la filosofía descritos por Gaos siguen vigentes en el siglo XXI, ya sea en las universidades o en el bachillerato, la filosofía en la institución escolar ha adoptado de manera general, el “sistema de conferencia”, como una de sus prácticas más recurrentes.

- Sobre la interrelación entre el concepto de filosofía y su práctica

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar, la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico.

Karl Marx

Tesis sobre Feurbach II

En las tesis sobre Feurbach, el pensamiento crítico del joven atraviesa un problema filosófico tan antiguo como la filosofía misma, el problema del conocimiento y su *praxis*. Al confrontar idealismo y materialismo, Marx encuentra que a pesar de sus diferencias, ambas posiciones comparten un problema en común, ambas comprenden a la teoría, a partir de la estructura moderna del discurso teórico, como producto de la abstracción. Para Marx la “verdad” del discurso teórico y por lo tanto también su “falsedad”, sólo pueden ser explicadas como momento componente del proceso practico-histórico en su totalidad y no como acto independiente de figuración adecuada o inadecuada de lo real.¹⁷

¹⁶ *Ídem.*, p. 52

¹⁷ Bolívar Echeverría, *El discurso teórico de Marx. Discurso crítico y revolución*, ITACA, México 2011, p. 28-29

La representación o el concepto de filosofía, no escapa a las afirmaciones realizadas por Marx con respecto a la verdad o falsedad del discurso teórico. En el México del siglo XXI, cuando respondemos a la pregunta por la filosofía generalmente lo hacemos desde la universidad, es la academia quien responde ¿Qué es la filosofía? Basta ver los planes y programas de estudio, el *curriculum*, para saber que en la universidad, no hay una respuesta unánime, ante esta pregunta la academia responde con muy diversas posturas, las cuales muchas veces se enfrentan, se contraponen, sin embargo, en su mayoría siguen comprendiendo a la filosofía desde la estructura del discurso teórico moderno. Muy a pesar de Marx y de muchos otros filósofos que apostaron por la terrenalidad del pensamiento en filosofía, la academia la presenta como una construcción sistemática y abstracta, destinada a explicar, de una u otra manera, el universo, o si se trata de filosofía contemporánea, como la elaboración de un nuevo discurso acerca del lenguaje.

Basta con haber estudiado la carrera de filosofía en cualquier universidad, para encontrarse con algunos profesores que afirman, como algo obvio: “no hay filosofía en México, ya que ningún filósofo mexicano ha producido un sistema filosófico,” “el hecho de que ustedes estudien la carrera de filosofía no los convierte en filósofos, los filósofos son aquellos que producen de manera original, una nueva construcción sistemática sobre lo real.” De manera que la filosofía en la universidad, se afirma a partir de una imagen dogmática del pensamiento, la cual desconsidera cualquier forma de pensar que no encuadre en su propia imagen. La filosofía afirmada y practicada por los académicos en la institución universitaria, totaliza en relación a su propia imagen, el ámbito de lo pensable en nombre de la filosofía, negando a sus estudiantes la posibilidad de relacionar el saber filosófico consigo mismo o con los otros.

La filosofía es presentada por la academia, como un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia que no permite que el otro sepa si no aquello que “tiene” que saber. Así, los que hablan desde el poder de las instituciones filosóficas presentan a la filosofía como un saber producto de una imagen dogmática de pensamiento, que afirma a la filosofía como un saber serio, riguroso, erudito.

Imagen dogmática del pensamiento, el mito de la filosofía en la universidad deviene una muy misteriosa esencia, la filosofía se transforma en un misterio invisible, más allá de

las posibilidades de la experiencia cotidiana, perdida en el mundo de los libros, del discurso, de la academia, la filosofía deviene en mito.

El mito de la filosofía es producto de la representación y el concepto de filosofía en la universidad como mero discurso filosófico, cuyas condiciones de posibilidad son determinadas por los imperativos de la enseñanza o, en la época contemporánea, de la investigación científica. De manera que el mito de la filosofía, presentado por los académicos en la universidad se ha construido a partir de la filosofía que ellos mismos producen, es decir a partir de cómo ellos practican la filosofía en la universidad.

Nuestra pretensión no es desconocer el valor de la filosofía en la universidad, ni tampoco de sus prácticas. Solo queremos mostrar que las cosas tal vez sean un poco más complejas de lo que parecen, problematizar aquel mito, nos permite pensar uno de los problemas principales de la filosofía esto es, el del tipo de pensamiento y la relación con el pensamiento que se afirma cada vez que se enseña y se aprende filosofía o cualquier otra cosa. En otras palabras, el problema principal de la enseñanza de la filosofía excede los márgenes de la materia, de la metodología y de la didáctica para situarse en los límites entre filosofía y práctica.

En el libro *¿Qué es la filosofía antigua?* Pierre Hadot expone “las razones históricas que llevaron a concebir la filosofía como una simple teoría,”¹⁸ varias son las razones expuestas por Hadot, nos parece que tres de ellas son fundamentales:

- a. La representación de la filosofía como contenido conceptual
- b. Nuestras universidades siguen siendo herederas de la tradición escolástica
- c. La relación de los maestros y alumnos con la filosofía

Consideramos que el desarrollo a profundidad de las razones históricas expuestas por Hadot, nos permiten pensar las condiciones de posibilidad del discurso filosófico en la institución escolar moderna, encontramos en su análisis la clave para conocer la interrelación entre la estructura social de las instituciones filosóficas y la concepción que tienen de la filosofía.

¹⁸ *Ídem, ¿Qué es la filosofía antigua?*, p., 282

- La representación de la filosofía como contenido conceptual

La constitución de la filosofía reducida a su dimensión teórica, será analizada a partir del idealismo alemán, cuya influencia a lo largo de la historia de la universidad ha sido determinante, para Hadot "el dominio del idealismo en toda la filosofía universitarias (...) contribuyeron con creces a difundir la idea según la cual no hay verdadera filosofía salvo la teórica y sistemática.¹⁹

Analizaremos la influencia del idealismo alemán en las instituciones universitarias, a partir de la creación de la Universidad de Berlín, la cual por su indiscutible importancia e influencia tomaremos como hilo conductor de nuestras investigaciones. Comenzaremos por la reforma educativa dirigida por Guillermo Humbolt, quien constituye un sistema educativo para el nuevo Estado Prusiano, tal como señala Edgar Morín, la reforma de Humboldt es el punto de partida de lo que hemos entendido por universidad en los siglos XIX y XX:

Pero la universidad ha sabido responder al reto del desarrollo de las ciencias efectuando su gran mutación durante el siglo XIX, a partir de la reforma que llevara a cabo Humboldt en Berlín en 1809. Se vuelve laica, instituyendo su libertad interior frente a la religión y el poder, y se abre a la gran problematización que, nacida del renacimiento, interroga al mundo, la naturaleza, la vida, el hombre, Dios. La Universidad se convierte en el mismo lugar de la problematización específica de la cultura europea moderna: penetra más profundamente en esta misión transecular y transnacional, abriéndose a las culturas no europeas.²⁰

El proceso de construcción de una nueva sociedad y un nuevo Estado en Prusia comienza con una reforma estructural de la sociedad y del Estado, la reforma educativa dirigida por Guillermo de Humboldt no pretendía ser evidentemente una mera reforma técnica de determinados aspectos de la enseñanza, sino que puso en juego un planteamiento alternativo y superador de la sociedad estamental. Su principio rector era crear un sistema educativo, es decir, un conjunto orgánico de instituciones educativas, basado en la formación general del hombre que era diferenciada expresamente de la formación para el ejercicio de una profesión.

¹⁹ *Ídem.*, p. 282

²⁰ Morín Edgar, en J. Porta y M. Lladonosa (coord.) , *La Universidad en el cambio de siglo.*, "Sobre la reforma de la Universidad," Madrid, Alianza, 1998, p. 20

La concepción de la Universidad de Humboldt está contenida principalmente en su escrito de 1819 “*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín.*”²¹ En el cual se expone su concepto de Universidad, como una institución para el cultivo de la ciencia y la formación de la personalidad del estudiante, no un mero centro para la preparación de funcionarios y eclesiásticos. La Universidad no debía pretender formar especialistas, sino que su sentido estribaba en capacitar a los individuos para enfrentarse con cualquier situación de la realidad de manera autónoma. Así, la universidad será acreditada como la sede de la racionalidad que quiere y debe coincidir con la racionalidad general del Estado y con la formación racional de la personalidad. La idea de Humboldt era que, antes que formar profesionales de acuerdo a las necesidades de los distintos estamentos sociales existentes, era preciso formar personas individualizadas, que habrían de constituir la nueva sociedad de ciudadanos.

En el planteamiento de Humboldt, la Facultad de Filosofía se convierte en el punto de referencia esencial de la Universidad, pues de la filosofía se esperan referencias permanentes para las otras ciencias dentro de un proceso de relación permanente. La facultad de filosofía ocupa un lugar central, pues la filosofía es el principio de la ciencia y el punto de partida para las ciencias particulares. De esta Facultad de filosofía saldrían orientaciones para las otras facultades: las investigaciones históricas y filológicas arrojarían luz sobre el Derecho y la Teología; las investigaciones de la ciencia natural arrojarían luz sobre los estudios de Medicina. La Universidad de Humboldt quería expresar en su propia organización la unidad de la ciencia.

Llama la atención, en primer lugar, la omnipresencia de la idea de sistema como justificación del carácter plural y, no obstante, unitario de la institución universitaria, y su inmediata asimilación a la estructura que se demanda del saber. La equiparación entre estructura de la universidad y estructura de la ciencia tiene su correlato en la estructura subjetiva que se adquiere en el proceso de formación (*Bildung*); de este modo, la estructura de la razón es el fundamento, la articulación y el sentido que se exterioriza en la institución

²¹ Humboldt., *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín.*, visto en http://www.ccee.edu.uy/eda/TGU/ensenian/historia_univ/humboldt1.pdf, consultado el 01 de Marzo de 2016

universitaria y que da forma, en su interioridad, al sujeto capaz de habérselas con el mundo tal como ha llegado a ser.

La racionalidad del saber, como momento unificador de la realidad, se convierte en la racionalización de lo real, en donde libertad y saber se fundan en un principio supremo de identidad. Esta representación o concepto de filosofía es lo que podríamos llamar la “filosofía idealista” para quien el discurso filosófico se expresa como sistema. En tanto que concibe la dimensión práctica de la filosofía, como una crítica de la moral a partir de los fundamentos del sistema, de lo cual derivan los principios rectores de la acción para el hombre y para la sociedad, que invitan a adoptar un cierto comportamiento.

Basado en los fundamentos de la filosofía idealista,²² Humbolt establece la concepción tradicional de la formación universitaria, con su propuesta instauro la relación entre teoría y práctica, que sigue vigente hasta nuestros días, encontramos algunas reflexiones sobre el tema en un texto que Habermas escribió en 1963:

Las estructuras del trabajo preindustrial, mantenidas a pesar de todos las profundas revoluciones del orden político, permitían por última vez, por decirlo así, la conexión clásica de la relación entre teoría y praxis: las habilidades técnicas utilizables en la esfera del trabajo social no eran susceptibles de dirección teórica de forma inmediata; se ejercían pragmáticamente según las pautas tradicionales del arte correspondiente. La teoría, referida a la esencia inmutable de las cosas, más allá del ámbito cambiante de los avances humanos, alcanza validez en la praxis únicamente al conformar la actividad vital de los hombres dedicados a la teoría, al revelarles normas para la propia actuación a partir de la comprensión del cosmos en su conjunto y al adoptar de ese modo una forma positiva a través de las acciones de los hombres filosóficamente cultivados. La idea tradicional de la formación universitaria no ha admitido ninguna otra relación entre teoría y práctica.²³

Así pues, la idea tradicional de la formación universitaria se establece en una relación con el saber que se encuentra determinada por las estructuras del trabajo preindustrial, para quien la filosofía representa un discurso teórico, fuera de la esfera del trabajo social. En este esquema la función del discurso filosófico es “referida a la esencia inmutable de las cosas,” para a partir de la comprensión del cosmos en su conjunto, construir un discurso ético que sirva como guía de los hombres cultos. Sin embargo, el problema de saber si esta elección de vida será efectiva es del todo secundario y accesorio, no cabe en la perspectiva del discurso filosófico desde el esquema propuesto por la perspectiva idealista. La filosofía

²² En Alemania había sido ya planteadas, a partir de la filosofía idealista, varias propuestas para crear instituciones universitarias. Algunos de los filósofos que ya habían escrito sobre el tema son Fichte, Schelling y Schleiermacher

²³Habermas J. *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*, Tecnos Madrid 2008 , p. 337

moderna llegó a considerarse a sí misma como ciencia teórica, sin ninguna dimensión existencial.

- Nuestras universidades siguen siendo herederas de la escolástica

Pierre Hadot plantea que una de las principales razones históricas que llevaron a concebir a la filosofía como teoría, es que la filosofía sigue conservando la condición de esclava heredada de la Edad Media:

La filosofía universitaria sigue encontrándose en la situación en la que estaba en la Edad Media, es decir al servicio, algunas veces de la teología, (...) otras veces al de la ciencia, pero en todo caso siempre al servicio de los imperativos de la organización general de la enseñanza o, en la época contemporánea, de la investigación científica.²⁴

La institucionalización de la enseñanza de la filosofía en la escuela moderna adquiere, por lo tanto, una dimensión estatal. Los maestros o profesionales ya no transmiten una filosofía sino que enseñan “Filosofía” de acuerdo a los contenidos y los criterios establecidos en los planes de estudio y en las instituciones habilitadas para tal efecto,²⁵ en su discurso de asunción en la Universidad de Berlín, en 1818 Hegel sostenía: “Hoy día, la filosofía no se ejerce como un arte privado –como ocurría en la Grecia clásica, sino que tiene una existencia oficial que concierne a lo público, puesto que está fundamentalmente al servicio del Estado.”²⁶

La filosofía entonces, no sólo está garantizada y controlada por un Estado, sino que su difusión adquiere un estatuto político y escolarizable, para analizar las consecuencias de esta nueva relación entre la Filosofía y el Estado, tomaremos como hilo conductor algunas de las afirmaciones realizadas por Alejandro Cerletti en el texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*:

El vínculo entre filosofía, su transmisión y el Estado revela un aspecto distintivo. El cuestionamiento filosófico (o radical del pensamiento) encuentra límites a su circulación en pos de la necesidad de aseguramiento del lazo social. Esta función general regulativa la cumple políticamente el Estado, que intenta garantizar la continuidad de aquello que liga cotidianamente, a través de las disposiciones, las normas, las direcciones escolares y también a través de los maestros y profesores que en esto operan como “funcionarios” de dicho Estado²⁷.

²⁴ Òp cit. *¿Qué es la filosofía antigua?*, p.281-282

²⁵ Cerletti Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires 2008, p. 15

²⁶ Hegel G.W.F., *Escritos pedagógicos*, México, FCE, 1991, p. 52.

²⁷ Òp. Cit., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, p. 66-67

Hoy día, la tarea de enseñar filosofía se lleva adelante, formalmente, en instituciones educativas que le otorgan un espacio y un tiempo definido, junto con la enseñanza de otras disciplinas. La transmisión de los saberes que son considerados como valiosos para la sociedad capitalista se lleva a cabo, formalmente y de manera especial, en una serie de instituciones creadas para tal efecto; las escuelas, los institutos de enseñanza, las universidades, y el contexto en que esto es posible es inherente al entramado político del Estado. Ya se trate de escuelas públicas o privadas, la figura del Estado cumple el papel homogeneizador central en la definición de las condiciones bajo las cuales todos los habitantes son conducidos obligatoriamente a través de un proceso que lleva muchos años. Asumir las condiciones de posibilidad de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas modernas nos lleva a la pregunta inevitable ¿es posible una expresión “libre” de la filosofía en las instituciones educativas? Para ensayar una posible respuesta a esta pregunta, hemos decidido pensar las determinaciones concretas y los requerimientos políticos que permiten o impiden la circulación de la filosofía escolarizada en el México del siglo XXI.

Pensar la filosofía como reflexión del presente y sus condiciones de posibilidad supone tematizar el debate por el sentido de la filosofía en las instituciones escolarizadas, El caso de la Reforma Integral a la Educación Media Superior²⁸ nos demuestra que la filosofía, para ser aceptada dentro del marco curricular debe negociar las condiciones de su

²⁸ La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) se acuñó en la administración federal de Felipe Calderón, como una acción gubernamental de gran envergadura; ya que se muestra con la intención de propiciar un cambio sustancial en ese nivel educativo. Es un caso particular de las políticas educativas enunciadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9 “Eleva la calidad educativa”, Estrategia 9-3 donde se establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstas el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Ver: Secretaría de Educación Pública (SEP) Acuerdo secretarial 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, 21 de octubre, modificado 23 de junio de 2009. Consultado el miércoles 01 de abril de 2015. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>

La enseñanza de la filosofía desaparece discretamente, o al menos no está en ninguno de los campos disciplinares amplios ni en las materias básicas que lo componen, sino que forma parte de las competencias disciplinares extendidas, es decir, como parte del libre albedrío de las autoridades, de cada institución para que la incluyan o no dentro de sus planes y programas de estudio. Así mismo, las competencias que proporcionan la filosofía no se perfilan como “competencias básicas,” sino como “competencias transversales”, por lo que se pueden impartir desde cualquier área disciplinar o la puede impartir cualquier otro profesor de áreas afines.

expresión y subordinarse a la lógica reguladora del Estado. Partimos de un breve análisis contextual realizado por Hugo Avoites²⁹ en un artículo publicado en La Jornada con motivo de la RIEMS:

Estamos frente a la reiterada tendencia neoliberal impulsada por empresarios, gobiernos y académicos de dismantelar la educación y convertir a escuelas y universidades en centros superiores de capacitación. Con las competencias aparece también la tendencia a imponer visiones únicas de la educación –y ahora desde Europa-, pues los listados de competencias no sólo son una copia de las de ultramar, sino que se impulsan las mismas para toda Latinoamérica. Ciertamente no son una iniciativa que nace desde las necesidades y corrientes de pensamiento latinoamericano, no desde sus maestros, escuelas, regiones y comunidades académicas. Es una concepción también que apunta a fragmentar profundamente la formación, pues en lugar de cuerpos disciplinarios (materias), la formación de los estudiantes consistirá en capacitarse exitosamente en cerca de un centenar de talleres. Se dice adiós con esto al intento permanente que todavía hacen las universidades de ofrecer a los estudiantes la comprensión de las corrientes teóricas subyacentes a su carrera, precisamente las que han dado a las profesiones y a las naciones su vitalidad y desarrollo. Se trata de convertir a las universidades en centros de capacitación superior para el trabajo.³⁰

En estas críticas circunstancias el 18 de marzo de 2009 se funda El Observatorio Filosófico de México, A.C., en él se coordinaron parte de las más importantes asociaciones de filosofía del país,³¹ con el propósito de defender un lugar para la enseñanza de la filosofía en la educación. Ante lo que implicaba este desolador panorama educativo y laboral, los filósofos se vieron forzados a justificar con sus mejores argumentos la “utilidad” de la filosofía. Para ello, organizaron diversos coloquios y publicaron libros, boletines, artículos, etc., en los cuales exponen la situación de las disciplinas filosóficas en el bachillerato y argumentan cual es el sentido de la filosofía en la institución escolar. Guillermo Hurtado en su texto *Para una filosofía de la democracia en América Latina* menciona lo siguiente:

²⁹ Vicente Hugo Aboites Aguilar estudió la licenciatura en filosofía en Italia y México y tiene la maestría y el doctorado en educación por la Universidad de Harvard, donde posteriormente fue también académico invitado. Desde 1980 es profesor e investigador titular del Dpto. de Educación y Comunicación de la UAM-X. Actualmente es rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

³⁰ Aboites Hugo, “Las competencias: proyecto europeo en México y América Latina”, en *La Jornada*, 7 de noviembre de 2009

³¹ “Asociación Filosófica de México”; el “Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía”; la “Ixtli. Asociación Mexicana de profesores de filosofía de Educación Media Superior”; la “asociación filosófica de Guadalajara” y la “Academia de Lógica.” Así como diversos profesores e investigadores procedentes de varias instituciones como el Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM, el CCH Sur, CCH Oriente y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, la Unidad Académica de Filosofía de la Universidad Autónoma de Guerrero, la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad de Puebla, la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara y otras más.

La escuela es el taller de la democracia y es allí en donde el impacto social de la filosofía puede sentirse con mayor fuerza. Es responsabilidad del Estado que la escuela forme a los ciudadanos de una democracia robusta y para ello –aunque no exclusivamente por ello- pienso que la filosofía debe estar presente en los planes de estudio de la educación media superior (...) Mi propuesta es que la filosofía debe instruir a los jóvenes en las diversas habilidades conceptuales, argumentativas, críticas y hermenéuticas que son centrales para la práctica democrática. Para ello, es indispensable que en la escuela de nivel medio superior se enseñen materias o, por lo menos, contenidos de filosofía.³²

La justificación de la enseñanza de la filosofía, pareciera ser una inclusión estratégica de la filosofía en la institución escolarizada como parte de la educación moral y formación ciudadana, que muestra una intencionalidad práctica de construir un vínculo esencial entre ética y política. Éste busca que la filosofía tenga un sentido educativo de justificación moral, que pueda aplicarse a la política, lo cual constituye la instrumentalización de la filosofía para permitir la reproducción de un Estado dominante. Para Alejandro Cerletti:

Si se la considera desde su potencialidad desnaturalizada o crítica, la inserción de la filosofía en la educación institucionalizada podría suponer algunos conflictos. Si se asocia la filosofía con la difusión de aquel tipo de prácticas, es decir, con lo que hay que o se debe transmitir, o con la fundamentación de lo que se debe hacer, se la convierte en un medio. Se la transforma en un mero instrumento, eminente quizás, pero un instrumento al fin, de justificación y mediación entre ciertos objetivos socioculturales y políticos definidos en un ámbito concreto: ejemplarmente, el de las políticas educativas y las decisiones de Estado, y la comunidad. Poco varía el hecho de que dicha transmisión se base, por ejemplo, en el texto de una constitución nacional o en ciertos preceptos morales y religiosos, ya que la clave es que se está utilizando a la filosofía como una simple justificadora o promotora de la difusión de valores creencias o ideologías –que en última instancia son dominantes-, o como una fuente supuestamente “neutral” de prescripciones o normas.³³

Encontramos la justificación de la enseñanza de la filosofía realizada por Guillermo Hurtado como una decisión política de enlazar filosofía, educación y Estado. En donde se utiliza a la filosofía para justificar los valores e ideología de las sociedades capitalistas cuya dimensión política queda circunscrita al Estado democrático. En este marco, ha adquirido lugar central la enseñanza de la ciudadanía vinculada de manera esencial con la vigencia de políticas de derechos humanos. Así pues, una de las formas dominantes en que se ha institucionalizado la relación entre filosofía y Estado es a través de las nociones de ciudadanía o derechos humanos. Consideramos que esta función es lamentable ya que privilegia la función pragmática de la filosofía en lugar de su potencialidad crítica.

³² Hurtado Guillermo, Para una filosofía de la democracia en América Latina, en *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, Editorial Torres y Asociados, México 2008, p.88

³³ *Óp. cit.* *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, p.68

El caso de la RIEMS nos muestra que la filosofía escolar en la institución moderna, tal como afirma Hadot, sigue manteniendo su condición de esclava. El conflicto suscitado entre el Estado y la comunidad filosófica, logró que los filósofos se organizaran por una causa, defender un lugar para la enseñanza de la filosofía en la institución escolar, el OFM se presentó ante la opinión pública como un movimiento legítimo, instituciones, intelectuales, políticos, académicos, apoyaron la causa. La credibilidad del movimiento logró que se consiguiera negociar con los representantes del Estado, los filósofos tuvieron qué justificar el sentido de la filosofía, y cayeron en lo que ya desde Hegel podemos encontrar como un lugar común en el discurso filosófico, al ser la condición de posibilidad de la “existencia oficial” de la filosofía la institución escolar, ésta concierne al ámbito de lo público, en contraposición a como se practicaba en la Grecia antigua, cuando concernía al ámbito de lo privado, ahora “la filosofía está fundamentalmente al servicio del Estado.”

Podemos decir que la filosofía al servicio del Estado, necesita justificar el sentido de la filosofía en la institución escolar, a partir de un proceso de institucionalización de la filosofía en la escuela moderna, se ha construido un discurso que traslada a la filosofía la responsabilidad de la educación para la ciudadanía. Este discurso ha elaborado un conjunto de saberes, operaciones y estrategias cuya finalidad es el gobierno, administración y control de los procesos de subjetivación de los aprendices, entendidos como miembros de una población pedagógica (o escolar), con el propósito de normalizar socialmente sus conductas y comportamientos como miembros de una comunidad social determinada. Considero que la elaboración por parte de la filosofía de un discurso cívico- escolar, postula como objetivo de la enseñanza de la filosofía la formación cívica de los alumnos, entendiendo por civismo (o por ciudadanía) una noción “social,” en vez de una nación “política.” En este sentido, el discurso cívico escolar no sería sino un modo de sacar al ciudadano fuera del campo de la acción política para encajarlo en el orden, más permeable a procesos de infantilización, normalización y control, de lo social, el espacio en el que, la acción espontánea queda substituida por la conducta normalizada. Creo que la conciencia del tiempo presente y pasado nos obliga a pensar la singularidad y especificidad de lo político más allá de la acción del Estado y más allá del orden de lo social. La especificidad de lo político se constituye en un espacio donde los hombres y mujeres tienen la oportunidad de pensar por

sí mismos y actuar concertadamente, de forjarse un pensamiento y desplegar acciones resistentes.

- La relación de los maestros y alumnos con la filosofía

El proceso de institucionalización de la filosofía en la escuela moderna implicó que su existencia esté garantizada y controlada por el Estado. Bajo estas condiciones la filosofía adquiere un estatuto político y escolarizable. Para Pierre Hadot, una de las principales razones históricas que llevaron a concebir a la filosofía como teoría, es que ella se encuentra:

(...) siempre al servicio de los imperativos de la organización de la enseñanza o, en la época contemporánea, de la investigación científica. La elección de los profesores, de las materias de los exámenes, siempre está sometida a criterios “objetivados”, políticos o financieros, por desgracia muy a menudo ajenos a la filosofía.³⁴

La condición de posibilidad de la existencia de la filosofía en la institución escolar implica que ésta se encuentre sometida a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje comunes a las demás disciplinas; para ello, el saber filosófico requiere ser encuadrado en un “contenido,” que en la mayoría de los casos es predeterminado por las instituciones escolares. Estas condiciones transformaron la relación del *magistri* con el saber. La referencia a la vida de un filósofo cuya búsqueda de la verdad y compromiso con la filosofía, lo llevaron a asumir el costo político del exilio, pueden servirnos como punto de partida para nuestras reflexiones. La vida de Spinoza ha representado a lo largo de la historia de la filosofía un ejemplo de la conservación de la filosofía como modo de vida. En la vida que se hace con la práctica, Spinoza se diferencia de los filósofos modernos porque no se gana la vida como un profesional de la filosofía, es decir como maestro. Para sobrevivir Spinoza se dedicó a pulir lentes para instrumento ópticos, el sentir de Spinoza con respecto a ganarse la vida como maestro, lo encontramos en sus correspondencias, en una de estas cartas, Spinoza expone los motivos por los cuales rechaza su la proposición de J. Luis Fabricio para ser profesor de la universidad de Heidelberg:

Pienso, en primer lugar, que si quisiera dedicarme a la enseñanza de la juventud, dejaría de cultivar la filosofía. Luego pienso que ignoro dentro de que límites debe de encontrarse esta libertad de filosofar para que no parezca que quiero perturbar la religión públicamente establecida; pues, los sismas no

³⁴ *Óp. Cit., ¿Qué es la filosofía antigua?*, p. 282.

nacen tanto del ardiente amor por la religión como de la diversidad de las pasiones de los hombres, o del afán de contradecir, que todo, aun lo rectamente dicho, suelen transgredir y condenarlo.³⁵

La negativa de Spinoza a la opción de ganarse la vida como maestro, expresa su sentir con respecto a la libertad que se requiere para cultivar la filosofía. Spinoza tiene muy claro que al estar la filosofía en la universidad sujeta al servicio del Estado, la libertad de pensar que exige la filosofía se pierde.

Las propias características de las escuelas en cuanto a instituciones del Estado sometidas a una estructura de control, hacen que los profesores deban de cumplir, la doble tarea de maestros y funcionarios del Estado. Al respecto Pierre Hador, señala lo siguiente:

(...) la institución universitaria lleva a hacer del profesor de filosofía un funcionario cuyo oficio consiste, en gran parte, en formar a otros funcionarios; ya no se trata, como en la Antigüedad, de formar para el oficio de hombre, sino para el de clérigo o de profesor, es decir de especialista, de teórico, poseedor de cierto conocimiento, más o menos esotérico. Pero este saber ya no pone en juego toda la vida, como lo deseaba la filosofía antigua.³⁶

Con la institucionalización de la filosofía en la escuela moderna, el filósofo se transforma en funcionario del Estado, esta condición implica una transformación de la relación del filósofo con el saber. Como bien señala Hadot, a partir de la Edad Media la condición funcionalista de la filosofía, es decir al servicio de la iglesia o del Estado, transformará paulatinamente la tradición heredada por la filosofía griega, en la cual la filosofía es una elección de vida que se justifica a partir del discurso filosófico. Esta relación se transformará radicalmente a lo largo de la historia de la filosofía, El análisis de las condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza de la filosofía en la institución escolar, nos permitirá profundizar en la relación del maestro con la filosofía, Alejandro Cerletti, nos dice sobre ella lo siguiente:

El dominio de un “contenido” (de un saber) filosófico y la pretensión de “trasladarlo” a otro como un cuerpo de conocimientos acabado que puede ser reproducido más que promover, limitaría el filosofar, ya que supondría que el movimiento del “deseo de saber” – en este caso del profesor- se ha detenido o consumado en un objeto (por ejemplo, en un conocimiento específico de la filosofía). Lo que estaría haciendo el docente, en sentido estricto, sería transmitir los resultados de un filosofar, más que mostrar el filosofar en acto (el suyo o el de un filósofo)³⁷

Los métodos de enseñanza de la filosofía responden a los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, los cuales son preestablecidos en todas las instituciones

³⁵ *Óp. cit., La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, p. 63

³⁶ *Óp. Cit., ¿Qué es la filosofía antigua?*, p. 282

³⁷ *Óp. cit., La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* , p. 20

escolares, ello implica que el profesor de filosofía se relacione con el saber filosófico como algo ya dado. Bajo estas condiciones el profesor de filosofía tiene como función “transmitir” el saber filosófico como un contenido, es decir, como un “cuerpo de conocimientos acabado,” bajo este esquema pareciera ser que la filosofía y el filosofar se reduce a lo escrito en la letra muerta de los textos escritos por los grandes filósofos. La filosofía reducida a su contenido conceptual, implica que el maestro-filósofo, ejerza su labor docente (práctica filosófica) basándose en la repetición y explicación de los textos, como consecuencia de ello se anula la dimensión crítica y subjetiva que implica todo filosofar. En nuestra opinión, el mejor comentario al respecto lo ha escrito Nietzsche, y queremos terminar cediéndole la palabra:

(...) porque sus pensamientos crecen tan pacíficamente en lo convencional y lo tradicional como nunca un árbol sostuvo sus frutos: no dan miedo, no ponen nada en cuestión, y de todo su ir y venir cabría decir lo que Diógenes, por su parte, objetó cuando se elogiaba a un filósofo: ¿Qué puede invocar de grande en su favor cuando tras tanta dedicación a la filosofía aún no ha turbado a nadie? En efecto, éste es el epitafio que se debería poner en la tumba de la filosofía universitaria: “No ha —turbado, conturbado— a nadie.”³⁸

1.3 Los métodos de enseñanza tradicional de la filosofía. La enseñanza como transmisión, el aprendizaje como repetición

A lo largo del recorrido histórico que hemos realizado, encontramos que los métodos de enseñanza de la filosofía se han constituido desde el mundo griego hasta nuestros días, en su inscripción histórica y contextual. La filosofía en las instituciones escolares constituye ciertos métodos de enseñanza que se encuentran arraigados dentro de la misma tradición filosófica, por lo cual han trascendido tiempo y espacio, es de sorprender que podamos encontrar coincidencias entre las críticas que a estos métodos hacen un Nietzsche o un José Gaos. De manera que podemos inferir que estos métodos de enseñanza han logrado perdurar en las instituciones escolares hasta nuestros días.

Consideramos pertinente retomar la crítica que José Gaos realiza en el texto *La filosofía en la universidad*, a los métodos de enseñanza en la Facultad de Filosofía. Para Gaos uno de los mayores problemas de la enseñanza de la filosofía es que en ella “suele predominar una enseñanza informativa, basada fundamentalmente en el método de

³⁸ Nietzsche, *De Schopenhauer como educador. Tercera intempestiva*, disponible en http://www.ict.edu.mx/acervo_humanidades_filosofia_nietzsche_De%20Shopenhauer%20como%20educador_F%20Nietzsche.pdf, consultado 01 de Marzo 2016

conferencia.” Del texto escrito en 1953 hasta lo que fue mi experiencia en la facultad hace no muchos años, los métodos de enseñanza siguieron basándose en lo que Gaos llama enseñanza informativa, y nosotros basándonos en el libro *El maestro ignorante*³⁹ de Rancière denominamos el principio de la explicación. A partir de ello identificamos la enseñanza tradicional de la filosofía con el principio de la explicación, el cual se basa fundamentalmente en lo que Rancière denomina el mito pedagógico: El mito pedagógico, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide las inteligencias en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia superior.⁴⁰

Para Rancière el principio de la explicación se sostiene gracias al mito pedagógico, que supone que existen dos tipos de inteligencia una que sabe y otra que no sabe

Nadie conoce realmente más que lo que ha comprendido. Y, para que alguien comprenda, es necesario que le hayan dado una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la materia enseñada.⁴¹

Así pues, el problema reside en la lógica misma de la razón pedagógica, en sus fines y sus medios. El fin normal de la razón pedagógica es el de enseñar al ignorante aquello que no sabe, suprimir la distancia entre el ignorante y el saber, su instrumento es la explicación: “La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo.”⁴²

Explicar es disponer de elementos del saber que debe ser transmitido en conformidad con las capacidades supuestamente limitadas de los seres que deben ser instruidos. Pero muy pronto esta idea simple se revela enviciada: la explicación se acompaña generalmente de la explicación de la explicación. Hay que recurrir a los libros para explicar a los ignorantes lo que deben aprender. Pero esa explicación es insuficiente: hacen falta maestros para explicar a los ignorantes los libros que les explicarán el conocimiento. De manera que pareciera ser que el proceso podría volverse infinito, si la autoridad del maestro no pusiera un punto final, transformándose en el único capaz de decidir dónde las explicaciones ya no necesitan seguir siendo explicadas. Para Rancière se

³⁹ Rancière J. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Editorial Leartes, Barcelona, 2010

⁴⁰ *Ídem.*, 15

⁴¹ *Ídem.*, 12

puede resumir la lógica de esta aparente paradoja: si la explicación puede llegar a ser infinita es porque su función esencial es la de volver infinita la distancia misma que ella está destinada a reducir.

Explicar algo a un ignorante es, ante todo, explicarle que no comprendería si no se le explicara. Es demostrarle su incapacidad. La explicación se presenta como el medio para reducir la situación de desigualdad en la que se hallan los que ignoran en relación a los que saben. Explicar es suponer que hay, en el tema que se enseña, una opacidad específica que resiste a los modos de interpretación y de imitación mediante los cuales el niño aprendió a traducir los signos que recibe del mundo y de los seres hablantes que lo rodean. Ésa es la desigualdad específica que la razón pedagógica ordinaria pone en escena.

El recorrido histórico que hemos realizado a lo largo de la historia de la filosofía y de su enseñanza, nos ha mostrado que a partir del proceso de institucionalización de ésta bajo la tutela del Estado, se ha requerido que ella adquiriera un estatuto escolarizable. En estas condiciones la enseñanza tradicional de la filosofía se ha constituido desde los tiempos de Nietzsche hasta el día de hoy, bajo el principio de la explicación. Consideramos que éste es uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la filosofía en general, ya que encontramos este principio en las diferentes prácticas de los maestros de filosofía en todos los niveles de enseñanza. Para nosotros este tipo de prácticas empobrecen de manera considerable a la filosofía ya que al mostrarla como algo ya dado impiden que tanto alumnos como maestros se relacionen con ella más allá de la repetición de los saberes tradicionales de la filosofía.

II. EDUCACIÓN COMO NOVEDAD

2.1 Natalidad, tradición y transmisión

Hannah Arendt no fue, en el sentido técnico del término, una filósofa de la educación, su único escrito sobre esta materia fue su artículo “*The Crisis in Education.*” Para Arendt bajo las condiciones de la modernidad, la acción queda sustituida por la conducta normalizada. Teniendo presente este marco de interpretación, lo que ha de interesarnos, dice Arendt y esto es algo que “no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía”⁴³ es la relación entre los adultos y los niños en general o, dicho en términos más exactos, nuestra actitud hacia el hecho de que este mundo se renueva sin cesar por el impulso hacia un nuevo comienzo.

La crisis de la educación es una “crisis recurrente” que, según observa, se ha convertido en un problema político de primera magnitud. Al referirse a ella, la filósofa habla desde el contexto específicamente americano, y su crítica está dirigida, básicamente, al modo en que han influido en la educación algunas derivaciones de la “educación progresista”, varias décadas después de las formulaciones originales impulsadas por John Dewey. Arendt escribe este ensayo cinco años después de la desaparición de Dewey. A la muerte de éste, en 1952, la exaltación pragmatista de la experiencia no había desaparecido por completo de la escena intelectual, a mediados del siglo XX el pragmatismo fue considerado más o menos como un residuo ingenuamente optimista de un liberalismo incipiente, pero desacreditado tanto por la Gran Depresión como por los horrores de la segunda guerra mundial y la atroz experiencia de los campos de concentración. Arendt desarrolla su crítica a la educación moderna influida profundamente por su propia experiencia, como judía alemana exiliada por el nazismo. Las reflexiones que Arendt vierte en ese ensayo ponen de manifiesto que pensar la educación no significa únicamente reflexionar sobre cuestiones técnicas en relación con el aprendizaje y otros asuntos específicos de una pedagogía, entendida como ciencia especializada de la educación. En

⁴³ Arendt Hannah, *Entre el pasado y el futuro*, “La crisis de la educación”. Ediciones Península, Barcelona 1968, p. 188

realidad, la investigación de las condiciones de posibilidad y retos de la educación rebasan con mucho el estrecho marco de una pedagogía al uso.

El examen de la educación presupone también una reflexión sobre el sentido de la educación misma, la naturaleza del hombre o la misma condición humana. Arendt afronta, tomando como referencia en este texto la situación americana como modelo, la crisis en la educación, y al hacerlo lo que hace es tomar esta crisis como pretexto para examinar una crisis de mayor alcance y lo que en el fondo de la misma se pone en cuestión: la esencia (y el sentido) de la educación. Preguntarse por ello, esta es su tesis, es una labor que rebasa el marco de un análisis estrictamente pedagógico, en el sentido académico y especializado del término. Para Arendt, la esencia de la educación es lo que llama “natalidad”, el hecho de que el mundo se renueva con la llegada de los recién llegados, de los “nuevos”.⁴⁴ El propósito de estas páginas es esbozar, a grandes rasgos, la reflexión filosófica arendtiana sobre la educación, tomando como punto de apoyo principal, pero no único, el mencionado ensayo sobre la crisis de la educación.

- Natalidad

Para Arendt, la escuela americana representa el modelo de un fenómeno, a partir del cual puede seguirse la evolución de la educación moderna; aunque estemos tentados a pensar que estamos tratando con problemas específicos y aislados dentro de las fronteras históricas y nacionales, lo cierto es que esta creencia se ha mostrado falsa en nuestra época: “En este siglo, estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible.”⁴⁵ Según Arendt, el “entusiasmo extraordinario por lo que es nuevo”, y que es visible en casi todos los aspectos de la vida diaria americana, y la confianza paralela en una perfectibilidad indefinida, en vez de asignar mayor significado a los niños, como recién llegados, hizo que la educación se convirtiese en un instrumento de la política y, a su vez, la propia actividad política, se concibiese como una forma de educación.⁴⁶

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 182

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 186

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 188

En este sentido, Arendt destaca también el papel que el concepto de igualdad ha desempeñado en la vida americana, cuyo significado incluye, aunque va más allá de ello, lo expresado en las fórmulas igualdad de oportunidades, igualdad ante la ley o desaparición de las diferencias de clases, y esto teniendo en cuenta que, desde el punto de vista americano, uno de los derechos cívicos inalienables es el derecho a la educación, lo cual fue decisivo para la estructura del sistema de una escuela pública.

Estados Unidos es una tierra de inmigrantes pero, desde el punto de vista de la educación, la ilusión nacida del fenómeno de los nuevos no cristalizó sus consecuencias hasta bien entrado el siglo XX. La aplicación de teorías educativas nacidas en Europa, bajo el eslogan de una educación progresista, tuvo como efecto que se desterrasen de la noche a la mañana todas las tradiciones y los métodos de aprendizaje y enseñanza que ya estaban establecidos:

El hecho significativo es que, a causa de ciertas teorías, buenas o malas, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana [...] En ningún lugar los problemas educativos de una sociedad de masas se han agudizado tanto, y en ningún otro lugar las teorías pedagógicas más modernas se aceptaron de un modo menos crítico y más servilmente.⁴⁷

Lo que vuelve a la crisis de la educación más aguda en América que en otro lugar del planeta es, sobre todo, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos, y entre alumnos y profesores, aún a costa de una crisis de autoridad, sin la cual, para Arendt, se vuelve sencillamente imposible la tarea educativa. Éste es, para Arendt, un punto problemático de discusión, pues ese *pathos* por la novedad en realidad oculta una desatención al poder de comienzo que los recién llegados los niños, como sujetos de la educación traen consigo. Es como si la educación de los niños no se estableciese por los niños mismos, sino que se justificase, como ya hiciera Platón, solamente porque serán ciudadanos futuros de la polis. Arendt reprocha a Rousseau, cuyas ideas pedagógicas eran conocidas en Estados Unidos, haber hecho de la educación un instrumento de la política. Aunque es cierto que Rousseau descubre la infancia pues solamente los niños son, mientras que los adultos son el resultado de la sociedad, este descubrimiento está en el origen de uno

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 190

de los errores de la educación moderna destacados por Arendt: la creencia en la existencia de un “mundo infantil” autónomo y paralelo al mundo adulto.

El punto de vista de Arendt es el de alguien interesado en la educación en una situación de crisis, una que pone de manifiesto la inquietud ante la esencia del asunto en cuestión. La razón más convincente que Arendt encuentra para ocuparse de este tema es concreta y, a la vez, pertinente: la necesidad de sondear lo que tras una crisis ha quedado sin explorar de la esencia del asunto; y, como ella misma nota: “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos.”⁴⁸ Éste es el punto central de su argumentación. Toda crisis obliga a plantearse las cuestiones fundamentales, y nos exige algún tipo de respuesta nuevas o viejas respuestas, pero, en todo caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando a ella respondemos con juicios preestablecidos, o sea, con prejuicios. Como ante otras esferas cuya crisis nos enfrenta a un acontecimiento más o menos sin precedentes, no podemos responder aquí desde los conceptos heredados por la tradición, porque el hilo de la tradición ha quedado roto por el impacto de los modernos totalitarismos. Por lo cual:

(...) lo que nos interesa, y por consiguiente no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido el mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos.⁴⁹

(..) él fenómeno de los nuevos, aunque es bien anterior, no se desarrolló conceptual ni políticamente hasta el siglo XVIII. Con este punto de partida, se derivó desde el comienzo un ideal educativo teñido con los criterios de Rousseau, en el que la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación.⁵⁰

Es aquí donde se da la polémica en cuanto al sentido político de la educación, para algunos movimientos pedagógicos reformistas de la década en la que Arendt escribe su artículo, esos movimientos pedagógicos señalaban que la misión de la escuela era liberar, no al individuo sino a la sociedad como un todo, para lo cual es necesario crear un orden social y político nuevo a través de la educación. Desde esta perspectiva el educador debía ser consciente de su específica responsabilidad política en esa materia, o dicho de otra manera, que la entraña misma su labor pedagógica debía nutrirse de un compromiso

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 186

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 208

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 188

asumido por la transformación política, entendiendo por tal liberarnos de algún tipo de desalienación social. De ahí a afirmar que los niños forman una comunidad autónoma, paralela pero independiente de la de los adultos, susceptible de ser alienada por éstos hay sólo una franja muy estrecha. Y es eso lo que critica Arendt, la responsabilidad de este estado de cosas no es tanto de Rousseau como de sus seguidores, que influyeron en la pedagogía americana, a través a su vez de la filosofía de John Dewey, que ya en 1916, en su libro *Democracia y educación*⁵¹, entendía la educación como una asistencia al proceso de actualización de las potencialidades humanas, concepción pedagógica que presuponía que la aparición del adulto estaba potencialmente contenida en el niño. O lo que es lo mismo: que el niño es un adulto en pequeño, una potencialidad de hombre acabado que es preciso extraer.

Para Harent si lo que pretendemos es, crear un orden social y político nuevo a través de la educación, o sea ni por la fuerza ni por la coacción, entonces la conclusión es la misma a la que llega Platón en la República: hay que expulsar a todas las personas viejas del Estado que se procura fundar. Por tanto, frente a todos los intentos de pensar la misión de la educación una tarea política de liberación y de transformación social, para Arendt, en cambio, “la educación no debe tener un papel en la política,” porque en la política siempre tratamos con personas que ya están formadas:

Incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararles para un mundo nuevo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.⁵²

En definitiva, lo que Arendt parece defender es una clara distinción de esferas y, por tanto, de responsabilidades pedagógicas, que coincide con la distinción entre instrucción y educación. Decíamos que la instrucción está destinada a la transmisión de conocimientos y saberes; su papel consiste en dotar al sujeto de la educación de los medios culturales necesarios para prepararles al mundo en que van a vivir. La escuela, como

⁵¹ *Ibíd.*, p. 208

⁵² *Ibíd.*, p 188–189.

institución social, está destinada a transmitir saber y cultura. Por su parte, la educación custodia un gesto de carácter moral. La educación consiste en asumir la responsabilidad de la vida y el desarrollo de los niños, lo cual requiere grandes dosis de protección y de cuidado para que el mundo no proyecte sobre el niño nada destructivo. Al mismo tiempo, el mundo necesita protección que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. Ambas tareas, instruir y educar, no son siempre coincidentes, y por eso entran en conflicto cuando la escuela asume no sólo al labor de instruir sino también la de educar, que es una tarea en la que los padres tienen mucho que decir.

El problema está en que lo que debía ser una tarea básica, entre otras, de la esfera privada de la familia (educación) pasa a ser un objetivo central de la escuela, que debería, sobre todo, instruir y enseñar. Es aquí donde se da la polémica en torno a la justificación de una educación para o de la ciudadanía, cuyo propósito, coincidente con el carácter social de la escuela, es normalizar las conductas de los educandos, socializar a los niños para que devengan adultos ciudadanos. La conclusión de Arendt es que debemos separar de una manera precisa la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político, para aplicar sólo a ella un concepto de autoridad, de responsabilidad y una actitud hacia el pasado que sean adecuados a ese campo, y que no tiene validez general en el mundo de los adultos. “La primera consecuencia de esto sería una clara comprensión de que el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir.”⁵³ Y la segunda conclusión de Arendt es que “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en retórica moral-emotiva.”⁵⁴

- Tradición

El acontecimiento totalitario fue posible porque la modernidad creó las condiciones que lo hicieron viable. Y se hizo visible en sus consecuencias como ruptura de la continuidad de la tradición. De esto extrae Arendt la conclusión de que no tenemos más remedio que hacer

⁵³ *Ibíd.*, p. 208

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 188-189

del pensamiento un asunto de todos, una dimensión de una forma pública de estar en el mundo, o lo que es lo mismo, un rasgo de lo político:

Cuando el hilo de la tradición se rompió por fin, la brecha entre el pasado y el futuro dejó de ser una condición peculiar sólo para la actividad del pensamiento y se restringió a la calidad de una experiencia de los pocos que hacen del pensamiento su tarea fundamental. Se convirtió en una realidad tangible y en perplejidad para todos; es decir, se convirtió en un hecho de importancia política.⁵⁵

En la obra de Arendt el concepto de «tradición» recibe un sentido político al cual está indisolublemente ligada una significación pedagógica. Arendt parece adoptar el uso que Quintiliano hacía de este vocablo, que por *traditio* designaba la «enseñanza». De acuerdo con esto, educar es, simultáneamente, el acto de dar una herencia (*tradere*) y, al mismo tiempo, el acto de legar una herencia a otro para que se la apropie, para que la haga suya y la conserve dándole vida (*transmitiere*). Se trata, con la transmisión, de dar algo a las nuevas generaciones de recién llegados, de volver novedoso lo que ya ha sido. Este es el significado predominante que quiere destacar Arendt en todo momento, lo cual hace que la noción de tradición se aleje del concepto de «tradicionalismo».

Cuando Arendt habla de una crisis de la modernidad en términos de una «ruptura» se refiere al reconocimiento de la existencia de un antes y un después, términos que es preciso considerar para comprender el sentido de la crisis de la modernidad. En sentido estricto, la modernidad es ese «después» cuyo «antes» coincide con un mundo pre-moderno, con una tradición. Ésta era el suelo firme en que una comunidad humana política se apoyaba para existir en el tiempo. La tradición reposaba en un acto de fundación (el estado-ciudad griego, la República romana), y se entendía que la tradición podía perpetuar estas configuraciones a través de la educación (que siempre era una suerte de educación cívico-política). Pero en sentido estricto, para Arendt, la tradición no es tanto un «pasado» como lo que, perteneciendo a un pasado, forma parte del presente todavía, lo que es actual o tiene vigencia. Antes de la crisis de la modernidad de la que habla Arendt, podía pensarse que el pasado nos proporcionaba un suelo firme capaz de transmitir tres instituciones básicas: la religión, la autoridad, la tradición. Pero una vez que el hilo (la continuidad) de la tradición se ha roto, ya no es posible transmitir por la educación esas instituciones, ese

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 20

legado y esa herencia. O dicho de otro modo: la relación con el mundo basada en esas instancias se ha roto definitivamente.

La ruptura con la tradición, sin embargo, no debe entenderse como un acontecimiento puntual y único. No es un fenómeno reciente, sino un proceso histórico de evolución lenta. Los totalitarismos han vuelto inservibles nociones hasta entonces fundamentales de la moral o de la política. Esta ruptura es el resultado de cuatro revoluciones teóricas o prácticas propias de la modernidad: a) la conquista del hombre moderno de su autonomía y la voluntad racionalista de dominio técnico del mundo; b) el desencantamiento del mundo, que ha producido su desmitificación narrativa; c) la secularización de la sociedad y el individualismo político; d) la fe en el progreso como fin de la condición humana. Ahora bien, es preciso insistir en ello: para Arendt la ruptura fundamental la ha provocado la aparición del nazismo y del estalinismo, los modernos totalitarismos. Ha sido una ruptura tan grande que no es posible repararla recurriendo a los conceptos de la tradición. Tenemos que aprender a pensar de nuevo sin el apoyo de una tradición: hay pensar sin asideros. La crisis de la religión, de la autoridad y de la tradición terminó por provocar una crisis global en el siglo XX cuyos signos más evidentes son la desaparición del sentido común y de un mundo común.

Lo primero que Arendt constata es una crisis de la modernidad, a la cual estaría vinculada la específica crisis de la educación. Para ella, el hilo de la tradición se ha roto, y precisamente por ello la dimensión humana de la educación, que tiene que ver con la transmisión de un mundo común, se ve afectada profundamente.

Los asesinos del IIIer Reich no sólo llevaron una vida familiar impecable, sino que disfrutaban pasar su tiempo libre leyendo a Hölderlin y escuchando a Bach, lo que prueba (como si no hubiese ya suficientes pruebas) que los intelectuales pueden caer en el crimen como si nada. La sensibilidad y el sentido de las cosas pretendidamente más elevadas ¿no son por tanto capacidades mentales? Ciertamente, pero esta capacidad de apreciación no tiene nada que ver con el pensamiento, el cual, es preciso recordarlo, es una actividad, y no el hecho de disfrutar pasivamente de alguna cosa.⁵⁶

Así pues, si el hilo de la tradición se ha roto, si todas nuestras categorías de juicio y reflexión moral se han pulverizado, a lo que nos enfrentamos es a un problema de la máxima importancia de cara a la posibilidad misma de las transmisiones pedagógicas: ¿qué

⁵⁶ Arendt, H. *Responsabilidad y Juicio*, "Algunas cuestiones de filosofía moral", Ed. Paidós Barcelona 2007, p. 124.

transmitir? Este, creo, es el centro de la inquietud arendtiana, el núcleo mismo de su filosofía de la educación. Un núcleo que tiene relación con la crisis de la época moderna. Porque aunque la tradición transmite un pasado, tradición y pasado no son lo mismo. Se puede pensar y practicar la educación con una tradición rota o interrumpida, pero no se puede educar sin la referencia al pasado. De hecho, para Arendt, todo educador, que es siempre actual y contemporáneo de los educandos, es un mediador del pasado. Su tarea es la de una mediación en la conciencia del aprendiz; no su sustituto. Por eso es necesario pensar qué suerte de autoridad, si es que tiene alguna, está reservada para los educadores. Lejos de ser esta una cuestión que debamos reservar a una discusión exclusivamente pedagógica, para Arendt se trata de un problema filosófico fundamental. Es un problema crucial de toda filosofía de la educación. Y no es una labor reservada a la ciencia especial de la pedagogía porque fueron precisamente determinadas ideas pedagógicas las que contribuyeron a pervertir el genuino sentido de la autoridad pedagógica como responsabilidad y cuidado, tanto del mundo como de los recién llegados al mundo.

- Transmisión

Que la continuidad de la tradición se haya resquebrajado significa que se ha abierto una brecha en la experiencia del tiempo, una brecha tal entre el pasado y el futuro que se ha convertido en un problema político para todos nosotros, ya que fueron fenómenos estrictamente políticos, los modernos totalitarismos los que establecieron las condiciones estrictamente contemporáneas de la actividad del pensamiento. Pensar nuestra condición contemporánea, por tanto, requiere una modalidad de pensamiento que es, en sí mismo, político. Lo que nos queda es aprender a vivir y a movernos en esa grieta, en esa situación inédita que no habíamos previsto. Se trata, entonces, de aprender a instaurar nuevos comienzos, porque la historia tiene muchos comienzos pero ningún fin. A cada ser humano el mundo se le ofrece como una especie de regalo. De una generación a otra se transmite un mundo, o lo que es igual, las posibilidades de hacer «mundo» dentro del Mundo. Lo transmitido forma parte de un pacto generacional; se transmite lo que ya estaba –cuerpo, lengua, lugar– y al mismo tiempo se transmiten las posibilidades contenidas en un cuerpo, en una lengua, en un lugar. Se transmite la posibilidad de un comienzo, la expresión de una libertad.

Este aspecto de la crisis moderna de la educación, que es una manifestación de dos crisis distintas pero emparentadas, la crisis de la tradición y la crisis de la autoridad, es particularmente grave: Para el educador, es muy difícil de sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario hacia el pasado.⁵⁷

Que la esencia de la educación sea la natalidad significa que el niño, como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación. Hay algo revolucionario en cada niño y, precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene:

La educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es antiguo y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación.⁵⁸

Ante la necesidad de esta protección de las posibilidades del comienzo que cada recién llegado trae consigo, lo que Arendt plantea es una crítica del sentimiento de que lo novedoso provenga necesariamente de la mano de una idea de progreso que lo entiende como fin de la condición humana. La introducción de la idea de progreso en la educación, y las pasiones y sentimientos educativos que de ella se derivan, está en cierto modo justificada porque, más que cualquier otro dominio de la actividad humana, la educación reposa sobre ese tipo de articulación entre el hoy y el mañana que se denomina comienzo.

La educación es una promesa de novedad y nuevos comienzos. Por eso la tarea de la educación es conservación y protección, conservación de la novedad contenida en cada recién llegado y protección de las posibilidades del mundo. El educador no debe aspirar a crear un mundo nuevo con seres nuevos. Ésta es una tentación totalitaria, más bien representa un mundo más antiguo, en cierto modo inmemorial, un mundo que es tiempo y que se transmite creativamente para que la pregunta por el sentido no quede cancelada. Cada educador es actual y es de otro tiempo, contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar. Debe preservar ese pasado, no para anular las posibilidades de acción del educando, sino para promover lo

⁵⁷Óp. cit, Algunas cuestiones de filosofía moral, p. 124

⁵⁸ Óp. Cit., La crisis en la educación, p. 204–205.

imprevisto, mientras se renueva un mundo común, con el objeto de ofrecer una respuesta humana a las contradicciones del presente.

Todo gira, entonces, en torno a la idea de la facultad de iniciar a los nuevos en el mundo al que llegan, en preservar en ellos, por medio de la educación, su facultad de nuevos inicios. La educación es, dirá Arendt, una de las actividades más elementales y más necesarias de la sociedad humana, la cuales renueva sin cesar por el nacimiento. Nacimiento y muerte conciernen a los seres humanos en tanto que tales. Pero nacimiento y muerte no son solamente fenómenos naturales. Suponen un mundo durable en donde el ser humano puede aparecer (nacer) y del que puede también desaparecer (morir). La vida, entonces, puede dar lugar a un relato, a una narrativa o biografía. La vida no es sólo *zoé*, sino que es vida calificada como humana: *bíos*.

La natalidad es, para Arendt, una categoría política central, como la muerte es una categoría metafísica fundamental. Lo que hace de ella una categoría política central es su elemento de novedad: todo recién llegado al mundo, todo nuevo (niño) debe ser integrado al mundo al que llega y que es más viejo que él. Su llegada renueva al mundo, pero también la llegada de los nuevos es una amenaza para el mundo. De ahí la importancia de proteger el mundo y a los nuevos del choque entre ambos. La natalidad, en tanto que comienzo, en tanto que facultad de iniciar lo nuevo en el mundo ante la presencia de los demás, a la vez es interrupción de lo precedente y anuncio de lo que no es todavía. La natalidad es ruptura, revolución, fractura, quiebra de lo anterior y sentido. Pero estas dos características son posibles porque todo recién a iniciar algo nuevo y, por tanto, a romper con lo anterior, lleva en sus acciones la memoria de un pasado del que proviene.

De nuevo vemos aquí que el fundamento de la educación, cuya esencia es la natalidad, entraña una relación con el tiempo. La temporalidad constituye la trama esencial de toda empresa educativa fundada en un verdadero mundo común. Este mundo común está compuesto de una pluralidad de seres e individuos, sino también de diferentes generaciones, cuya durabilidad es una condición central del proceso educativo. La educación, por tanto, no puede eludir esta confrontación entre los hombres y los niños, entre lo antiguo y lo nuevo. No podemos eludir esta confrontación, la discontinuidad, pero tampoco podemos dejar de anhelar una cierta continuidad, pues para Arendt un objeto

deviene «cultural» en la medida en que permanece, en la medida en que dura y se diferencia de otros objetos. Sin continuidad no hay posibilidad de transmisión, y sin discontinuidad no habría posibilidad de renovación, de introducción de lo nuevo en el mundo. Ambas son necesarias e inevitables para una pedagogía del mundo.

Podríamos concluir, entonces, que la instrucción está de la parte de la continuidad y la educación del lado de la discontinuidad. Toda educación mantiene una doble relación de temporalidad: con el tiempo precedente y con el tiempo porvenir. La educación tiene que ver con una reapropiación singular y personal de la herencia precedente: el educando debe mantener vivo lo que ha recibido de sus predecesores. Pero, al mismo tiempo, la educación debe cuidar de una herencia o legado que se transmite, debe mantener una relación con el pasado. La educación, inscrita en la natalidad, es, por tanto, renovación y conservación al mismo tiempo que permite la permanencia y la discontinuidad. Arendt lo dice en estos términos al concluir su ensayo:

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de la manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.⁵⁹

2.2 La filosofía como experiencia de pensamiento

La filosofía es un compromiso existencial con la pregunta. La filosofía en la escuela es, antes de cualquier otra cosa, la posibilidad de que ese ejercicio se vuelva un ejercicio colectivo.

Walter Kohan y Vera Waksman. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase.*⁶⁰

La filosofía como experiencia de pensamiento, nos remite a una filosofía que se constituye como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación, en este sentido nuestra propuesta es una apuesta y desafío de promover la potencia del pensamiento, hay donde todo parece indicar su

⁵⁹ Ídem .,p. 208

⁶⁰ Kohan O. Walter y Vera Walskman(comp.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Brasil, Novedades educativas, 2000, p. 42

negación. La apuesta y el desafío de un nuevo pensamiento, una nueva educación, una nueva filosofía, una nueva política.

La filosofía tiene un compromiso con la transformación social, en la medida en que contribuye a poner en cuestión, elucidar y entender las injusticias de la sociedad neoliberal actual así como a pensar las condiciones de posibilidad de su superación. La filosofía pregunta, en este preguntar encontramos formas de ejercer lo político, una forma de poder incompatible con la toma de poder político. Ella se esfuerza, simplemente, por poner en cuestión las formas de poder excluyentes discriminatorias y destructivas imperantes.

En este sentido nuestra propuesta apuesta por una filosofía que acontece como pregunta, más allá de los conceptos, de un modo de argumentar o de la historia de la filosofía, el desafío implica pensar una nueva imagen del pensamiento para la filosofía que derrumbe de modo sustantivo las distintas formas de la enseñanza tradicional de la filosofía, su teoría y su práctica. Esta búsqueda se realiza a partir del dialogo con diversos filósofos interlocutores y en diferentes niveles: sobre todo con algunos filósofos de la historia y del presente. Comenzaremos por definir a partir de Alejandro Cerletti la filosofía que afirmamos:

Si nos remitimos, como es habitual hacerlo, a la etimología de la palabra filo-sofía, lo que ella indica es fundamentalmente una *relación*. De manera específica, hace referencia a una *relación* con el saber y, en particular, a un vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber más que a el dominio de un saber determinado. Asumiendo esta característica genérica, si se tratara de un curso que se situara en la filosofía – es decir, aquel que podríamos llamar cabalmente “filosófico”- lo que aparecería como fundante no sería tanto el recorte ocasional de un conocimiento a ser transmitido sino la *actividad* de aspirar a “alcanzar un saber”. Desde Sócrates, esta voluntad filosófica se ha expresado a través del constante preguntar y preguntarse. Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar -y aprender- filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía. Filosofía y filosofar se encuentran unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de desplegar filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. Es en virtud de esto que estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser en sentido estricto una enseñanza *filosófica*.⁶¹

Por lo tanto, el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar, así como de enseñar filosofía, puesto que el filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas. En consecuencia, un curso filosófico debería constituirse en un ámbito en el que puede crearse las condiciones

⁶¹ Cerletti Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires 2008, p. 20

para la formulación de preguntas filosóficas, y en el que puedan comenzar a hallarse algunas respuestas. Ahora bien, cabe señalar que es lo que hace que una pregunta sea filosófica, para ello seguiremos el pensamiento de Walter Kohan, para quien:

La pregunta en filosofía implica un cuestionamiento, una posibilidad de ver los problemas desde otro punto de vista y señala, por sobre todo, un antes y un después: quien ha participado de un auténtico cuestionamiento ha de verse ciertamente modificado. Esta modificación no está dada por el cambio de opinión o por la modificación de la propia postura. La transformación del cuestionamiento no es asunto de opinión, lo que se conmueve es un modo de ver el mundo que reconoce que lo mismo puede ser visto desde otro lado. Y nuevamente, ver las cosas de otro lado no es una mera cuestión de opinión, es la comprensión de que no hay un único sentido posible, aunque a veces no seamos capaces de ver más que uno. Cuando se da esta comprensión, cuando se accede a un problema, cuando se aprende aquello que permanecía enigmático, o cuando se torna enigmático aquello que se comprendía, tiene lugar una curiosa sensación de entusiasmo. Esta sensación, que podríamos llamar de “placer intelectual”, es un poderoso motor de la indagación filosófica.⁶²

De manera que la pregunta en filosofía, inaugura una indagación, indagación de quien no pregunta para saber más, sino para abrirse a otros saberes, en este sentido se pregunta para dejar de saber un poco de lo mucho que creemos, para dejar de saber lo que constituye lo que somos y que no nos deja ser otra cosa. Por lo cual la experiencia de la filosofía pareciera exigir algo más, ya que este tipo de preguntas no siempre surgen solas, o no al menos en el ámbito escolar, por ello es que a lo largo del camino que hemos recorrido en nuestra búsqueda hemos considerado que la filosofía para niños propuesta por Walter Kohan nos permite trazar un recorrido, que tanto teórica como metodológicamente, nos ha permitido encontrar la sensibilidad que se requiere para filosofar, para dejarse perder y encontrar con el otro en una pregunta, pensar con los jóvenes y a partir de ellos. “He aquí, entonces, un sentido para la práctica filosófica: sacar a la luz las preguntas.”⁶³ En este sentido podemos:

(...) definir la práctica filosófica como una puesta en cuestión radical, que va más allá de las herramientas cognitivas y los temas que esta provee. En efecto, no son los temas los que dan el carácter filosófico a una discusión: la libertad, el tiempo, la justicia, el amor, no son problemas filosóficos per se; devienen filosóficos en la medida en que se convierten en problemas para alguien que los piensa. Así podemos decir que algo llega a ser un problema cuando llega a ser un problema para alguien al mismo tiempo que se lo está planteando como tal. El problema no solo tiene un aquí y un ahora, en el sentido en el que pertenece a un lugar y a un tiempo, existe en tanto que tiene alguien que se inquieta, se preocupa, se conmueve por él, alguien que lo vive como tal. Extremando las cosas, podemos decir: el problema no se explica a parecer. Del mismo modo, la filosofía no se reduce a una transición, se proyecta en una experiencia.⁶⁴

⁶² *Óp. Cit. Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, p. 88

⁶³ *idem.* p.87

⁶⁴ *Ídem.* p. 86

Podemos encontrar en el concepto de experiencia una gran riqueza para definir el sentido de la práctica filosófica en el aula, para ello retomamos a Jorge Larrosa, ya que sus palabras nos permiten poner en perspectiva a la educación desde la experiencia, apoyado en autores como Benjamin, Agamben o Arendt, aborda la extrañeza en la que se ha envuelto y se ha entendido a la experiencia hoy día: él exceso de información, la falta de tiempo o un exceso de opiniones, siendo estos elementos algunas de las dificultades que Larrosa plantea que para que lo que me pasa se transforme en experiencia:

(...)requiere un gesto de irrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio (...) cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.”⁶⁵

De esta manera, encontramos una relación con lo que dice Arendt, cuando de escuchar a la tradición se trata: prestar oídos a lo que ella tiene que decir. Larrosa nombra como sujeto de experiencia ha aquel que: “No tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura.”⁶⁶ En esta apertura, en ese queda abierto a la llegada de otras experiencias, es donde encontramos la auténtica experiencia. En primer lugar la experiencia se comprende como aquello “que tiene efectos en uno, que le forma a uno, o le transforma o de-forma. Por eso no es experiencia lo que pasa y lo que, por lo tanto, puede registrarse sino solamente lo que (te) pasa y al pasar (te) (te) modifica; experiencia implica formación, transformación, alter-acción, metamorfosis,”⁶⁷ pero no como algo aislado, sino que la misma se ubica y obtiene sentido histórico al estar inserta en ciertas prácticas sociales, en nuestro caso educativas realizadas en una institución particular.

Cuando nos referimos no solo a la experiencia como tal, sino a la experiencia de sí, estamos aludiendo a que la formación, transformación, alteración o metamorfosis va a hacer presente tanto una dimensión constructiva, acumulativa de aquello que se apropia, se aprende o se integra, así como una dimensión que tiene que ver con la pérdida que se da ante lo extraño, lo nuevo, lo diferente. Ambas dimensiones presentes en la experiencia de sí se articulan en un proceso histórico complejo en el cual cada uno constituye una

⁶⁵ Larrosa Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, México, 2003.,p.94

⁶⁶ *Ídem.*,p. 95

⁶⁷ *Ídem.*, p. 453

determinada relación consigo mismo, como: “aquello respecto a lo que le sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglos a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas.”⁶⁸

Por eso, la experiencia de sí es el producto de un proceso de construcción que puede darse en las prácticas filosóficas. De ahí que nuestro interés sea identificar y comprender las experiencias que de sí pudieron ser construidas por los jóvenes a partir de las preguntas que los propios jóvenes, desde esa experiencia de sí puedan constituir como aprehendidas. Así pues, la experiencia de sí se constituye en la articulación de todos estos elementos concretados en ciertas prácticas, elementos que ponen en juego dimensiones de diversa naturaleza: de visibilidad, de enunciación, de fuerza, de objetivación-subjetivación, de fisura, permitiendo dar cuenta del entramado de relaciones, dispersas, anudamientos que se dan en el proceso del filosofar.

Por lo cual, al filosofar se puede propiciar una experiencia de sí, ya que ella puede posibilitar que los sujetos se constituyan a partir de aprender de los acontecimientos de su vida y de su respuesta ante ellos, reconociendo el lugar y el papel histórico que es posible asumir y desde donde se pone en juego su manera de sentir, imaginar, conducir su relación con los otros y consigo mismo, pero también, sesgar, fragmentar hacia ciertas experiencias centradas en la transición de conocimientos, discursos y lugares por asumir.

Hasta aquí, en lo sustancial, hemos postulado una enseñanza de la filosofía que pretende ir más allá de la visión tradicional de la enseñanza de la filosofía, para la cual la transición de un “contenido” (de un saber) filosófico y la pretensión de “trasladarlo” a otro como un cuerpo de conocimiento acabado que puede ser reproducido, más que promover, limitaría el filosofar, ya que supondría que el movimiento del deseo de saber, se ha detenido o consumado en un objeto, por ejemplo un conocimiento específico de la filosofía.

El recorrido que hemos iniciado, nos ha llevado afirmar que una enseñanza filosófica es aquella en la que el filosofar es el motor de dicha enseñanza, y en tanto actividad propia de la filosofía, enlaza el hacer filosofía con el sentido de su transmisión. En la medida en

⁶⁸ Larrosa Jorge, *Escuela poder y subjetivación*, La piqueta, Madrid 1995, p. 270

que el filosofar se sostiene en la tensión de la pregunta filosófica, consideramos que un curso filosófico debería ser aquel en el que la pregunta filosófica acontece, he aquí nuestro desafío generar las condiciones para la generación de preguntas filosóficas en el aula, he aquí nuestra propuesta filosófico-didáctica: la filosofía con niños.

2.3 La filosofía con niños y jóvenes

- El paradigma de la educación como formación

Una de las principales críticas de Walter Kohan a la Filosofía para niños de Lipman, es la manera en la que en su discurso aparece como fundamento, una idea de educación que se define a sí misma como formadora de un ideal de hombre universal. Para fundamentar su crítica a esta concepción de educación Kohan parte de un análisis de lo que él denomina el paradigma de la educación como fabricación:

La escuela, como institución escolar moderna, participa de la pretensión que el Hombre está de alguna manera en el centro del mundo y que, por lo tanto, es el artesano privilegiado y auto-suficiente de sí mismo. El mito de Frankenstein, el hombre que fabrica el hombre, ilustra en un grado extremo y mítico esa ilusión del Hombre pseudo-artífice de su propio destino, así como los riesgos, y horrores que pueden seguir a esa pretensión. La figura de Frankenstein nos sirve para ilustrar el mito de la educación como fabricación: educamos según el mito de que podemos fabricar otros seres humanos de los que somos, seres mejores, más justos, más felices.

Bajo los efectos del mito de la fabricación, en el mundo de la educación opera toda una mutilación de las fuerzas que podrían estar al servicio de la creación de otros mundos. En otras palabras el poder se ejerce en la escuela de modo a conformar, controlar y disciplinar sujetos que den forma a los valores idealizados para ellos.⁶⁹

Acontece como problema la pregunta ¿para qué educamos? Siguiendo el discurso de Kohan, pareciera ser que necesitamos buscar la respuesta en el discurso ontológico de la modernidad, en el cual el ser humano se autodefine como aquel ser capaz de ser un “artesano de sí mismo”. A partir de esta concepción ontológica de lo que es el ser humano es que en el discurso y la práctica justificamos que en las instituciones escolares modernas se controlen y discipline a los seres humanos para formarlos, fabricarlos y convertirlos en lo que desde un cierto discurso filosófico con pretensiones de universalidad es digno de ser nombrado ser humano:

Esos discursos tienen en común el pensar el bien la transformación social a partir de la formación individual en vistas de un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños dejen de serlo para ser los adultos que nosotros no somos y queremos que ellos lleguen a

⁶⁹ Kohan O. Walter, *Infancia y filosofía*, Editorial Progreso, México 2009, p.31

ser. Este paradigma significa, en otras palabras, que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro-el educador, la sociedad- quiere que él sea.⁷⁰

La filosofía al pensar los sentidos de la educación desde su fundamento ontológico puede y debe encontrar en los discursos problemas, que nos lleven a encontrar caminos, veredas, callejones, de preguntas sin respuesta de afirmaciones sin sentido. Porque seguimos afirmando muchas veces desde la Filosofía el sentido formativo de la misma ¿acaso seguimos creyendo en este ideal de ser humano universal? No será más bien que muchas veces como filósofos, cuando trabajamos temas relacionados con la enseñanza de la filosofía, se nos olvida que los discursos, que a partir de ella expresamos nos exigen indagar sobre los fundamentos últimos. A partir de lo que Walter Kohan denomina el paradigma de la educación como fabricación, sus fundamentos, sus consecuencias consideramos necesario renuncia a cualquier pretencion de “formar” o “fabricar” a los seres humanos en nombre de la filosofía, de la democracia, de la ciudadanía, de las competencias, los valores, etc.

En este marco es que se desarrolla la crítica de Kohan a la Filosofía para niños de Lipman,⁷¹ ya que el principal argumento con el cual Lipman justica que la filosofía deba de ser practicada con niños es la pretensión de que esta puede ser la herramienta a partir de la cual la educación va a cumplir con su función principal el “formar” o “fabricar” seres humanos que cumplan con los ideales universales que desde el paradigma de la educación como fabricación se imponen a la infancia:

El rasgo más distintivo de la filosofía de Lipman es el papel que asigna a la práctica de la filosofía en la formación del modelo ideal de persona propuesto: democrática, razonable, tolerante, respetuosa, juiciosa. En su programa, la filosofía practicada en la escuela es el pilar de una tentativa de reforma del sistema educativo para que los niños puedan alcanzar esta idea; en otras palabras, para que lleguen a ser los adultos que nosotros somos y queremos que ellos sean⁷²

- La infancia definida desde un sentido cronológico

Pareciera ser que si desde la filosofía nos preguntamos por la infancia pueden acontecer nuevas preguntas, nuevos problemas, nuevos discursos, nuevas formas de práctica filosófica, nuevos y diferentes discursos filosóficos sobre la filosofía y su enseñanza.

⁷⁰*Idem*.p.17

⁷¹ El lector encontrará un ensayo al respecto en los ANEXOS de esta investigación.

⁷²*Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase* ., p. 10

Walter Kohan profundiza sobre la relación entre filosofía e infancia, para encontrar nuevos y mejores argumentos para justiciar el que la filosofía deba de ser practicada por los niños. El camino que nos lleva a encontrar estos argumentos comienza por pensar desde la filosofía a la infancia y nos hace recordar lo que parece se nos ha olvidado, la infancia no es un estadio cronológico universal, la infancia es histórica:

En su sentido histórico o genealógico, cada época o cada sociedad tiene una experiencia o un sentimiento específico de infancia [...] a partir del siglo XVIII la infancia pasa a ser objeto privilegiado de nuevos dispositivos de saber-poder, hasta entonces inéditos. De este modo, la temporalidad de la infancia se vuelve una cuestión de espacio y política.⁷³

El siglo XVIII en occidente representa la consolidación de la institución escolar como mecanismo de saber-poder dentro de las sociedades modernas, en torno a él parecen diversas disciplinas cuya finalidad última será proveer de un discurso científico que justifique el poder que se ejerce en la escuela para controlar y disciplinar a los sujetos, en ellos la infancia aparece definida en función de un ideal de ser humano universal, que como consecuencia ontológica fundamental piensa la función de la educación desde el paradigma educativo de la fabricación:

La relación educativa dominante en nuestras sociedades se asienta sobre el siguiente razonamiento : la infancia es la primera etapa de la vida humana y como quienes “habitan” esa etapa no pueden una serie de cosas (entender verdaderamente, representar un futuro, vivir sin nuestras reglas, etcétera), se tornan imperativos (o deseables o convenientes) dispositivos pedagógicos para que descubran las reglas que necesitan para vivir, para que vislumbren un futuro que no se pueden representar por si mismos etcétera.⁷⁴

La educación como parte de los dispositivos de saber-poder que se gestan en la sociedad moderna al tener como fundamento ultimo el formar un cierto ideal de ser humano define siempre de forma negativa a los sujetos de esta educación “el infante, el adolescente”⁷⁵, como estadios universales y cronológicos *a priori*, siempre pensados, definidos, conceptualizados desde la negatividad absoluta, desde lo que no son y deben llegar a ser. Es desde este horizonte teórico que se construyen las disciplinas, las ciencias a partir de las cuales se han desarrollado y se desarrollan las prácticas educativas dentro de la institución escolar:

⁷³ *Op. Cit. Infancia y filosofía*, p.19

⁷⁴ *Ídem*, p.31

⁷⁵ En su definición etimológica proveniente del latín ambas palabras encierran sentidos negativos. La palabra *infantia* significa “incapacidad de hablar”, en tanto que la palabra *adolecer* “el que adolece”

Esta concepción de infancia es exitosa y popular. Las diversas ciencias “psi” desarrolladas durante el siglo XX contribuyeron para hacer de esa infancia cronológica un objeto privilegiado de estudio que sería fuente científica de los dispositivos pedagógicos para educarla. Los saberes producidos sobre la infancia permitirían un mejor conocimiento del mundo infantil y a partir de ese conocimiento será posible una mejor educación de la infancia. Aun hoy, es la visión dominante cuando se piensa en la educación infantil.⁷⁶

- La infancia como alteridad

La filosofía nos permite resignificar los sentidos de las palabras, el que a partir de la deconstrucción de los conceptos puedan surgir nuevos significados para las palabras, pareciera ser a lo largo de la historia de la filosofía una de sus principales labores. En este marco, la denuncia de la negatividad pura en la que desde los conceptos se define a los otros, el bárbaro, el salvaje, el indio, el infante, el adolescente, se busca profundizar en los sentidos para generar nuevos conceptos. Walter Kohan de construye el concepto de infancia, para proponer un nuevo significado:

Existe también otra infancia, que habita también otras temporalidades, otras líneas, infancia minoritaria. Infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Infancia que atraviesa e interrumpe la historia, que se encuentra en devenires minoritarios, en líneas de fuga, en detalles; infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes, infancia que se torna posible solo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro.⁷⁷

La infancia se resignifica como experiencia, como acontecimiento, como un tiempo fuera del tiempo, un devenir que trasciende cualquier pretensión de ser acorralada en un estadio de tiempo cronológico:

En este campo conceptual Deleuze ha propuesto el concepto de devenir niño [...] el devenir instaure otra temporalidad, que no es la de la historia. Por esta razón devenir no es imitar, asimilarse, hacer como modelo, volverse o tomarse otra cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-niño no es volverse un niño, infantilizarse ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-niño es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propias. Un devenir es algo “siempre contemporáneo” creación cosmológica; un mundo que explota y una explosión del mundo.⁷⁸

Walter Kohan crítica el que la infancia siempre es definida desde una negatividad absoluta, siempre a partir de lo que no se es, a partir de hacer visibles estos sentido negativos desde los que la teoría nombra la infancia se propone un nuevo sentido, un

⁷⁶Ídem., p.17

⁷⁷Ídem., p. 24

⁷⁸Ídem., p. 25

sentido complejo, un sentido completo, un sentido filosófico. A partir del análisis profundo de la filosofía de Deleuze, Walter Kohan resignifica el concepto de infancia como algo que trasciende cualquier temporalidad cronológica, la infancia como devenir, como intensidad, como experiencia.

- De la Filosofía *para* niños a la Filosofía *con* niños

La crítica de Walter Kohan a la Filosofía para niños de Lipman, es consistente, rigurosa, extensa, pareciera ser entonces que aparece la necesidad de resignificar desde el mismo nombre la práctica filosófica con niños:

La filosofía para niños, da cuenta de un intento, iniciado por M. Lipman de llevar la filosofía –en sus disposiciones, problemas y métodos- a los niños [...] Lipman ha creado un dispositivo particular de textos, programas e instituciones para tal propósito. Existen razones políticas, filosóficas y metodológicas para poner en cuestión esta tentativa Filosofía para niños ya no puede restringirse a los métodos y materiales que Lipman propone para ella, esta práctica de la filosofía con niños está dando lugar a filosofías críticas y creativas de la infancia.⁷⁹

Este cambio de palabras altera el sentido de la teoría y la práctica, Kohan considera necesario cambiar los sentidos ya que, en su opinión: Puede parecer un detalle, pero filosofía “para” niños supone una relación exterior de la filosofía respecto de la infancia. En cambio, filosofía “con” niños implica que se trabaja junto a ellos y para ellos. Con ellos.”⁸⁰

Al igual que Lipman, Kohan retoma la figura de Sócrates para definir a la filosofía como práctica de vida, así mismo se identifica la práctica filosófica como práctica educativa. Es en este sentido que la filosofía resulta ser esencialmente compartida con otros para ser reconocida como práctica de vida:

Sócrates reinventa la filosofía, al menos como práctica de interrogar a los otros para que, justamente, muestren el valor de la vida que viven. Es decir, saca a la filosofía nacida de la escritura de textos para situarla en el ámbito de la palabra hablada con otros [...] Sócrates ejerce la filosofía: interrogando a los otros y justificando su manera de vivir, su estilo de vida filosófico.⁸¹

Al reinterpretar la vida de Sócrates, W. Kohan resalta el sentido de la vida filosófica como práctica ética, ya que el tener una vida filosófica implica justificar ante los otros su manera de vivir, para a partir de ello cuestionar a los otros y pedirles que muestren el valor

⁷⁹ Kohan O. Walter y Vera Walskman (comp.) *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Novedades educativas, Brasil 2000, p.21

⁸⁰ *Ídem*. p.23

⁸¹ Kohan Walter, *El maestro inventor*. Simón Rodríguez, Miño y Dávila, Buenos Aires 2013, p 104

de la vida que viven Sócrates, llama a la acción con coherencia, con sentido, con pensamiento, con filosofía. En Sócrates la acción coherente con su discurso no se puede sino más que traducir en practicar el interrogar con los otros, el practicar el filosofar con los otros:

[...] su vida no puede ser vivida sin que los otros sean afectados por ella de determinada manera, y su relación con la ignorancia no puede ser mantenida sin que los otros pongan en cuestión su relación con el saber. En otras palabras, la filosofía que nace con Sócrates no puede no ser educadora, el filósofo no puede no tener vocación pedagógica, el filosofar está inscrito en el marco más amplio del educar. La filosofía pasa a ser una forma de vida y más específicamente, una vida educadora, una escuela de vida, una vida que hace escuela.⁸²

Encontramos en Walter Kohan una definición de filosofía que a partir de la vida de Sócrates nos dice mucho sobre lo que es la filosofía entendida como práctica, como forma de vida. Filosofía pensada desde y para el siglo XXI en América Latina, una filosofía a la Sócrates, que al ser pensada desde estas nuestras tierras, deja de ser entendida como mera teoría, y se piensa a sí misma como práctica, práctica ética que tiene como condición de posibilidad el practicarse con los otros, vida filosófica entendida como vida educadora.

En virtud de lo anterior podemos esperar que exista una crítica muy fuerte a los supuestos de enseñanza y aprendizaje que se encuentran en la Filosofía para niños desarrollada por Lipman. En efecto para la Filosofía con niños planteada por Kohan es necesario redefinir los fundamentos, redefinir los sentidos, redefinir la práctica filosófica. Para a partir de ello proponer otra forma de comprender la experiencia de enseñar y aprender, la experiencia de la filosofía y la experiencia del filosofar:

Definir la práctica filosófica, como una puesta en cuestión radical, que va más allá de las herramientas cognitivas y los temas que esta provee. En efecto, no son los temas los que dan el carácter filosófico a una discusión: la libertad, el tiempo, la justicia, el amor, no son problemas filosóficos *per se*; devienen filosóficos en la medida en que se convierten en problema para alguien que los piensa. Así podemos decir que algo llega a ser un problema cuando es un problema para alguien *al mismo tiempo* que se lo está planteando como tal. El problema no solo tiene un aquí y un ahora, en el sentido en que pertenece a un lugar y a un tiempo, existe en tanto existe alguien que se inquieta, se preocupa, se conmueve por él, alguien que lo vive como tal. Extremando las cosas, podemos decir el problema no se explica; aparece. Del mismo modo, la filosofía no se reduce a una transmisión, se proyecta en una experiencia. No se la encuentra en habilidades o temas, tampoco en libros, novelas o manuales. Si allí se la busca, se distraen los caminos para encontrarla. La filosofía es un compromiso existencial con la pregunta. La filosofía en la escuela es, antes de cualquier otra cosa la posibilidad de que ese ejercicio se vuelva colectivo.⁸³

⁸² *Ídem*.p.106

⁸³ *Op. Cit. Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase.* p. 86

Las palabras de Walter Kohan nos remiten a un problema central en la enseñanza de la filosofía, en efecto existen infinidad de temas filosóficos que se pueden abordar en una clase de filosofía. Sin embargo, para que estos temas se conviertan en problemas filosóficos es necesario que estos temas se conviertan en un “problema para alguien al mismo tiempo que se lo está planteando como tal.” Es en este sentido que se apuesta por que la enseñanza de la filosofía se convierta en un verdadero problema filosófico, en tanto que el profesor de filosofía no debe conformarse con explicar a sus alumnos los problemas de la historia de la filosofía en clase, sino que más bien debe buscar y encontrar la manera en que estos temas se conviertan en problemas filosóficos para sus alumnos, en palabras de Kohan: “el problema no se explica; aparece.” Así pues la enseñanza de la filosofía deviene como problema filosófico, en el sentido de que el profesor de filosofía debe filosofar con sus alumnos, en el más amplio sentido de la palabra, buscando y encontrando el camino, para que esos temas filosóficos se conviertan en problemas filosóficos, lo cual solamente se logra partiendo de la propia subjetividad de cada uno de los participantes de la clase, partiendo de sus experiencias, sus pensamientos, sus vivencias, sus inquietudes, sus contextos, su historia.

Es en este sentido que Walter Kohan renuncia a la posibilidad de desarrollar un método, un manual, o cualquier clase de material establecido previamente para llevar a cabo la Filosofía con niños. En efecto, cada profesor de acuerdo con sus estudiantes y su contexto deberá proponer los materiales, las estrategias, las actividades para el desarrollo de su práctica filosófica:

Y efectivamente, el docente juega aquí un rol central. Porque aquel que no se ha preguntado, que no se ha puesto en cuestión, no ve los problemas más a aún no los vive. Tal vez los señala, los aprende, los repite, pero no se ha tomado el trabajo de pensarlos, es probable que no llegue a escucharlos de la boca de un niño. Ese es el desafío, escuchar la pregunta, lograr que la pregunta llegue a ser un problema; pero para que la pregunta abra el camino, es preciso ver en ella su aspecto problemático. Luego vendrán las herramientas, las planificaciones, las actividades. Así, parece que lo que más importante que un docente precisa no lo encontrara en la letra muerta de los filósofos. Seamos claros no estamos despreciando el contacto con la historia de la filosofía Pero tampoco podemos encubrir con letra muerta la trama viva de una práctica. La experiencia de la filosofía parece exigir algo más, la sensibilidad de perderse y dejarse encontrar por otro en una pregunta.⁸⁴

Al definir de este modo la enseñanza de la filosofía, se llama al docente de filosofía a ser algo más que un repetidor de la historia de la filosofía, se le convoca a ser en el más

⁸⁴*Ídem.* p. 87

amplio sentido de la palabra un filósofo. Al definir a la filosofía como “un compromiso existencial con la pregunta,” se le define también como una práctica de vida:

(...) el maestro interesante el que hace escuela no es el que transmite lo que sabe sino el que genera deseo de saber, el que inspira en los otros el deseo de saber. Maestro es quien provoca en los otros un cambio de relación con el saber, el que los saca de su apatía, comodidad, ilusión, o impotencia haciéndolos sentir la importancia de entender y entenderse como parte de un todo social. En última instancia, es lo que hace nacer el deseo de saber para entender y transformar la vida propia y ajena. Esto es, el maestro es un filósofo, en el sentido más vivo de la palabra, el que no sabe otro saber que el querer saber, siempre saber.⁸⁵

Esta definición de filosofía y de filósofo acontece como una propuesta en la que se redefine la enseñanza de la filosofía convocando a los maestros a replantearse su labor docente como una labor en la que se juega el sentido mismo de su pensamiento sobre la filosofía sobre su quehacer como filósofo y a partir de ello se le invita asumir na práctica de vida comprometida con la filosofía, con el filosofar y con los otros en donde: “Nada hay para enseñar a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida y poder defender ese modo en la palabra compartida.”⁸⁶

La propuesta de Filosofía con niños de Walter Kohan, no solo es una crítica y resignificación de la Filosofía para niños de Lipman, sino también es una resignificación de la filosofía, del filósofo y del filosofar, cuyo fundamento ultimo recae en una de las cualidades más importantes de la filosofía misma a lo largo de la historia, el ser una práctica de vida, una práctica que es verdadera en tanto es con los otros y en tanto es congruente, consistente, consigo misma. En la propuesta de Walter Kohan encontramos un camino para los problemas de la filosofía del siglo XXI. Uno de los principales problemas es que la filosofía se ha encerrado en una “torre de marfil” mejor conocida como institución escolar, desde hace ya bastante tiempo se comprende a sí misma como teoría y su enseñanza como transmisión de contenidos. Consideramos que la concepción de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la propuesta de Walter Kohan son lo suficientemente consistente como para dejar a un lado estas prácticas paralizantes y empobrecidas de la enseñanza de la filosofía, no solo dentro de la institución escolar sino también fuera de ella.

⁸⁵ *Òp. Cit. El maestro inventor. Simón Rodríguez, p. 88*

⁸⁶ *Ídem.,106*

III. SUJETOS DE EXPERIENCIA

Lo real no es cosa, sino acontecimiento. La cosificación y la objetivación destruyen lo real, lo echan a perder. Por eso el sujeto de la experiencia no es un sujeto objetivador o cosificador, sino un sujeto abierto que se deja afectar por los acontecimientos.

JORJE LARROSA. Herido de realidad y en busca de realidad.

El Taller filosófico es una propuesta que ante las prácticas reproductivas de la enseñanza de la filosofía, encuentra en las teorías que proponen la educación como novedad el camino a partir del cual construir una propuesta filosófico-pedagógica, para mejorar la enseñanza de la filosofía. El pensar la educación como novedad, nos ha permitido pensar la filosofía, dentro de la institución escolar como experiencia de pensamiento. El construir un espacio en el aula para filosofar, con los otros, es el principal objetivo del Taller filosófico. Para lograr generar las condiciones de posibilidad que nos permitan lograr nuestro objetivo, la filosofía con niños de Walter Kohan nos ha mostrado un camino, que las reflexiones en torno a la experiencia escolar de Jorge Larrosa continúan:

Lo real no es un tema o problema, sino una cuestión siempre abierta. Un tema exige un desarrollo, un problema exige una solución, pero una cuestión exige, si acaso, una respuesta. Por eso la tematización o la problematización también son mecanismos de devastación de lo real. Y el sujeto de la experiencia no es aquel que tematiza o que problematiza, sino el que pregunta y sobre todo, el que se pregunta.⁸⁷

De manera que cuando nos referimos los jóvenes *ccheros* como sujetos de experiencia, estamos aludiendo a la formación, transformación, alteración o metamorfosis que se hace presente tanto una dimensión constructiva, acumulativa de aquello que se apropia, se aprende o se integra, así como una dimensión que tiene que ver con la pérdida que se da ante lo extraño, lo nuevo, lo diferente. Ambas dimensiones presentes en la experiencia de sí, se articulan en un proceso histórico complejo en el cual cada uno construye una determinada relación consigo mismo, como:

(...) aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se descubre, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo etc... Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas.⁸⁸

⁸⁷ Larrosa J." Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia." en *Investigar la experiencia educativa*, Comp. Contreras Domingo José, Ediciones Morata Madrid 2010, p.109

⁸⁸ Larrosa J. Escuela, poder y subjetivación, La piqueta Madrid, 1995, p. 270

El sujeto es producto de los saberes que ha interiorizado de la época que le ha tocado vivir, según lo que el poder ha constituido y puesto en circulación como verdad de acuerdo a ciertos mecanismos que le inducen a conducirse y relacionarse consigo mismo y con los otros sin olvidar las resistencias y transformaciones que también se pueden producir al interior de este proceso. Así mismo el proceso de subjetivación se constituye en la mediación con los otros, ya que a partir de los otros, en sus extrañezas y similitudes históricas, socioculturales, políticas, etc., se ponen en operación procesos de apropiación y de distanciamiento para construir el propio yo; en ese intercambio intersubjetivo se realiza un proceso relacional en donde el sujeto que se auto percibe lo hace en relación, lo hace en transacción y en la identificación con los otros, esto es, construye socialmente ciertos ordenamientos con respecto a sus sentimientos, nociones, concepciones sobre la realidad, que toman en cuenta puntos de vista del o los grupos a los que pertenece y con los que comparte una “apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de un grupo o comunidad determinado”⁸⁹ Es entonces que a partir de ciertos procesos de subjetivación, en donde se ponen en juego relaciones de saber y poder, donde se lleva a cabo la producción misma de los sujetos y con ello de la experiencia.

A lo largo de la modernidad se han desarrollado diversas construcciones teóricas para hablar sobre el periodo de transición entre la infancia y la adultez, construcciones que al ser modernas, han encontrado en los paradigmas establecidos por esta, su fundamento último. Así pues, el mito del progreso funciona como fundamento ontológico para todos los ámbitos del pensamiento. La psicología cuyo principal desarrollo se dio a lo largo del siglo XX trasladó esta concepción del tiempo al transcurrir de la vida misma, apoyándose en el paradigma evolucionista como evidencia científica del progreso, construyó una teoría que explicaba el devenir de la vida humana en etapas de desarrollo. Las cuales suponen que conforme el ser humano va creciendo va desarrollando un progreso cognitivo que se traduce en un progreso moral. Encontramos en la psicopedagogía una teoría que no puede escapar de las contradicciones que implica el tener a la filosofía moderna como fundamento. Encontramos el concepto de adolescente, como un concepto que piensa a los

⁸⁹ Giménez, *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México Frontera del Norte No. 18 Julio-Diciembre. El Col. De la Frontera Norte, IIS, UNAM 1997, p. 6

sujetos a partir de los universales que corresponden a cada etapa de desarrollo, como un saber poder que prescribe el deber ser de los sujetos. Por lo cual consideramos necesario buscar un marco teórico referente, un marco teórico que nos permita hablar de los estudiantes no solo para conocer si aprenden en las aulas, o para identificar el grupo socioeconómico al cual pertenecen, sino para adentrarse en el campo de las experiencias en la escuela, de los procesos en los cuales viven, dan sentido y se posicionan, para Jorge Larrosa:

Hacer sonar la palabra “experiencia” en educación tiene que ver, entonces, con un no y con una pregunta. Con un no a eso que se nos da como necesario y como obligatorio, y que ya no soportamos. Y con una pregunta que se refiere a lo otro, que encamina y señala hacia lo otro (otros modos de pensamiento, y del lenguaje, y de la sensibilidad, y de la acción, y de la voluntad) pero, eso sí, sin determinarlo.⁹⁰

Los lenguajes de la experiencia tratan de hacerle justicia a la realidad y a la vida. La experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre. Necesitamos un lenguaje para la experiencia, un lenguaje diferente que nos permita abandonar los lenguajes dominantes de la pedagogía, tanto el lenguaje de la técnica, del saber y del poder, esos lenguajes que no captan la vida, que están llenos de fórmulas, que se ajustan perfectamente a la lógica policial de la bio-política, lenguajes prestados de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas que lo hacen todo calculable, identificable, medible, manipulable. . Al indagar sobre los jóvenes, nos enfrentamos a la complejidad de ubicarlos en un tiempo y espacio determinados, de manera que es necesario comprender de que jóvenes se habla, de que época y de qué lugar o posición.

Recientes investigaciones provenientes de la teoría sociológica nos permiten analizar la forma en la que los sujetos establecen relaciones con otros sujetos y las significaciones por medio de las cuales los jóvenes se constituyen como actores sociales. Guzman y Saucedo⁹¹ consideran que el estudio de la experiencia escolar ha permitido enfocar diversos aspectos de las vivencias y la manera en que los estudiantes le dan sentido a sus estudios. En este marco, la presente investigación se articula a partir de una ubicación contextual de

⁹⁰ Op. Cit. Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia, p.89

⁹¹ Guzmán, G., Carlota y Saucedo R., Claudia, “La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002”, en P. Ducoing (coord.), Sujetos, actores y formación, Tomo II. (La investigación educativa en México, colección México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa), 2005, pp. 641-828

las diversas experiencias y situaciones que hacen a la vida juvenil dentro de la escuela, tales como la sociabilidad y las relaciones amistosas, y la forma como se relacionan con las actividades de estudio en el bachillerato.

Los referentes teóricos utilizados en la presente investigación, considera el análisis de los jóvenes estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH Azcapotzalco como sujetos de experiencia. Nuestro objetivo es describir la manera en que se combinan las condiciones de ser estudiante y ser joven. De ahí nuestro interés por el estudio de la experiencia escolar, el cual nos permite analizar diversos aspectos de la vida estudiantil y explorar los sentidos que los jóvenes le dan a su permanencia en la escuela.

Las siguientes reflexiones abordan el caso del estudiantado del CCH Azcapotzalco desde sus formas de experimentar la *juventud* entendida como moratoria social, tiempo de aplazamiento de responsabilidades adultas y de libre exploración, y la *condición estudiantil* como conjunto de prácticas y significados relacionados específicamente con el hecho de ser estudiantes del bachillerato universitario.

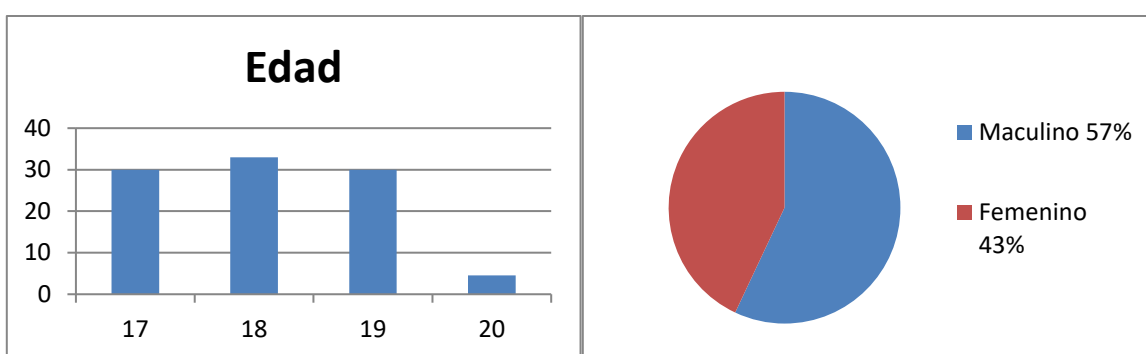
3.1 L@s jóvenes CCHeros

En esta investigación pretendemos analizar y exponer la condición estudiantil de los jóvenes del CCH Azcapotzalco, partiendo del reconocimiento de su diversidad a través de los distintos modos de ser joven y estudiante, para ello comenzaremos con dos preguntas que nos parecen fundamentales ¿Cuál es la experiencia de los jóvenes en la escuela? ¿Cómo se interpretan a sí mismos en tanto estudiantes? Preguntas que intentan recuperar los diversos aspectos de la vida estudiantil, para responder este tipo de preguntas es necesario el análisis interpretativo de los sentidos y significados que los estudiantes le dan a su permanencia en la escuela. Para ello es fundamental conocer a los estudiantes, escucharlos, para recuperar su voz y su experiencia de acuerdo con Guzmán y Saucedo: (...) conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en las que esta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana.⁹²

⁹² Guzmán Carlota y Saucedo Claudia (Coord.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ed. Pomares, Barcelona 2007, p. 9

Recuperar la voz de los estudiantes requiere partir de una investigación de campo de tipo interpretativo, desde esta perspectiva, realice un análisis cualitativo que me permitió un primer acercamiento para reconstruir, desde la voz de los estudiantes, lo que el CCH pudo llegar a significar para ellos. El trabajo estuvo dirigido a elaborar una descripción de la acción simbólica de los sujetos partiendo de sus experiencias y de las diversas maneras en las que se relacionan con lo que se encuentran en el espacio escolar.⁹³ La manera en la que realicé la recolección de datos consistió en la aplicación de tres instrumentos, dos de corte cualitativo y otro cuantitativo.⁹⁴

La entrada al escenario fue acordada con el profesor titular del grupo, para realizar mi práctica docente, por lo cual los estudiantes entrevistados fueron los pertenecientes a este grupo, estos jóvenes estudiaban el 6to semestre en el turno vespertino y en él estaban inscritos 52 alumnos, sin embargo, debemos aclarar que como es común en el CCH nunca se presentó a clase el grupo completo, esta será una de nuestras fuentes principales. Los datos que a continuación se presentan son resultado de tres instrumentos que respondieron los jóvenes en diferentes clases, motivo por el cual, solamente se lograron acumular un total de 30 cuestionarios completos (solamente 30 alumnos respondieron los 3 cuestionarios), estas 30 casos, serán consideradas en nuestra investigación como referencia total del grupo. En ellas encontramos los siguientes datos con respecto a la edad y el género de nuestros sujetos:



⁹³En realidad, a lo que accedemos es a construcciones conceptuales diferentes desde las cuales se interpreta la voz o la palabra de los estudiantes. Lo importante es escuchar lo que tienen que decir y tratar de que las interpretaciones que hacemos de sus sentidos y significados sean lo más cercanas a sus vivencias. *Ídem.*, p. 10

⁹⁴ El lector podrá encontrar muestras de los instrumentos en la sección de anexos

Cabe señalar que hemos encontrado algunas investigaciones que comparten el objetivo común de conocer la experiencia de los estudiantes del bachillerato universitario, de hecho algunas versan específicamente sobre alumnos de CCH, por lo cual estas serán tomadas en cuenta para el desarrollo de nuestra investigación.⁹⁵ En este marco, recientemente fue publicado como resultado de un proyecto de investigación realizado en la UNAM por el Seminario de Investigaciones en Juventud, el libro *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*,⁹⁶ investigación que consideramos un aporte fundamental para comprender el bachillerato universitario desde la perspectiva de los estudiantes, por lo cual resulta de gran relevancia para nuestra investigación y será frecuentemente consultada. En esta investigación los autores proponen cuatro núcleos problemáticos, a partir de los cuales se analizan las condiciones de vida, significados, sentidos, experiencias y expectativas de los estudiantes de bachillerato en la UNAM:

- a.) Condiciones de vida: medios materiales y simbólicos de los que se valen los sujetos para satisfacer sus necesidades. En términos amplios, para dar mantenimiento y continuidad a la reproducción y a la transformación social.
- b.) Subjetividades: procesos reflexivos a través de los cuales los sujetos asignan uno o varios significados a cosas, hechos, sujetos, relaciones y/o situaciones en un tiempo y espacio determinados.
- c.) Experiencias: condensaciones de subjetividades y prácticas cotidianas de los sujetos tendientes a la reproducción y/o transformación individual y /o social
- d.) Expectativas: construcciones performativas de lo provenir que trascienden el presente inmediato de los sujetos y, que les orienta en sus prácticas cotidianas hacia diferentes horizontes de posibilidad.⁹⁷

Consideramos pertinente retomar estos cuatro ejes temáticos, ya que la exposición y análisis de cada uno de ellos nos permitirá desarrollar nuestro discurso de una forma ordenada, que nos permita lograr presentar a nuestro lector un primer acercamiento a la voz de los sujetos de experiencia que asistieron a nuestro taller filosófico.

• Condiciones de vida

En este apartado serán desarrolladas las condiciones socioculturales de los estudiantes, partiendo de la siguiente premisa: es importante considerar que la manera en que los individuos se representan la realidad responde entre otras cosas, al lugar desde el cual la

⁹⁵

⁹⁶Pogliaghi Laura, Mata Zuñiga Luis Antonio y Pérez Islas José Antonio, *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*, UNAM, México 2015

⁹⁷ *Ídem.*, p. 25

perciben o la viven y las circunstancias o condiciones objetivas en que se encuentran.⁹⁸ En este marco, consideramos que existe una interrelación clave entre las condiciones socioculturales y las significaciones de los sujetos, ya que en buena medida, los sentidos que los estudiantes otorgan al bachillerato, depende hasta cierto punto de su posición y origen social, de sus expectativas concretas en el terreno educativo y del horizonte que unos y otros visualizan al término de un ciclo escolar.⁹⁹ Por ello, en un primer momento mostraremos algunos datos que nos permitan conocer el origen social de nuestro estudiantado.

En la investigación anteriormente mencionada *La experiencia estudiantil*, se puede encontrar la ubicación socioeconómica de los estudiantes del bachillerato universitario, en la siguiente tabla puede apreciarse que el CCH Azcapotzalco, es de los planteles que muestra los niveles socioeconómicos más bajos, junto con la ENP 7 y el CCH Naucalpan.

DECIL	ENP 1	ENP 2	ENP 3	ENP 4	ENP 5	ENP 6	ENP 7	ENP 8	ENP 9	CCH AZC	CCH NAU	CCH ORI	CCH VAL	CCH SUR	TOTAL
1	7.8	4.7	8.6	9.8	6.0	3.2	14.2	7.6	6.7	16.4	14.1	13.3	10.4	6.7	9.3
2	6.6	7.0	12.4	11.8	5.1	3.6	11.2	5.3	8.2	11.7	13.1	14.1	14.6	6.7	9.4
3	9.8	6.1	10.9	14.1	9.3	3.3	10.3	8.6	5.5	10.3	12.7	12.5	12.0	8.8	9.6
4	5.7	11.5	10.0	9.0	8.0	6.8	11.1	11.3	8.1	10.7	12.1	10.4	12.4	8.6	9.7
5	8.6	9.6	9.5	11.2	8.9	9.7	8.9	8.0	13.1	9.1	11.9	12.2	8.7	9.2	9.9
6	11.1	11.7	8.1	7.6	10.5	13.6	9.6	7.3	14.0	6.7	8.9	11.8	9.6	11.0	10.1
7	10.2	11.0	9.9	7.9	13.3	13.7	8.0	12.9	11.6	8.3	7.3	7.7	10.2	11.4	10.2
8	10.2	14.7	9.6	10.0	10.9	12.2	9.6	10.0	14.3	9.1	7.9	7.5	7.9	11.5	10.4
9	12.7	13.4	8.0	9.4	14.6	16.8	8.2	13.6	9.2	9.6	7.0	6.4	7.4	11.2	10.5
10	17.2	10.4	13	9.3	13.3	17.2	8.9	15.5	9.4	8.1	5.0	4.2	6.9	14.8	10.9
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

¹⁰⁰ . *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*, Tabla 11 Nivel de ubicación socioeconómica por plantel (%), p. 34

Los datos arrojados con respecto al origen socioeconómico de los estudiantes del CCH Azcapotzalco, son confirmados por los datos que obtuvimos en las respuestas a

⁹⁸ Guerra Ramírez María Irene, “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes,” En: Guzmán Carlota y Saucedo Claudia (Coord.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ed. Pomares, Barcelona 2007, p. 75

⁹⁹ *Ídem.*, p. 95

¹⁰⁰ Óp. cit. *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*, Tabla 11 Nivel de ubicación socioeconómica por plantel (%), p. 34

nuestros cuestionarios, en este marco podemos analizar algunos datos significativos, el primero de ellos, el nivel escolar de los padres.

Nivel	Escolaridad del Padre		Escolaridad de la Madre	
	Total	%	Total	%
Educación Superior	5	20	7	25
Bachillerato	10	40	12	43
Secundaria	8	32	8	28
Primaria	2	8	1	4
Sin escolaridad	0	0	0	0
Total	25	100	28	100

El nivel de escolaridad de la familia de origen, junto con los datos presentados respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes, nos puede mostrar como en el bachillerato universitario conviven jóvenes de diversos orígenes sociales. Aunque también nos demuestran que en su mayoría los jóvenes que asisten en particular al CCH Azcapotzalco, provienen de familias en las cuales ellos constituyen la primera generación, que en caso de lograrlo, llegarían a tener una educación universitaria. Al considerar más de cerca estos datos resulta relevante señalar dos aspectos, en primer lugar podemos considerar que en su mayoría el origen socioeconómico de las familias de origen de los estudiantes es limitado, en segundo lugar, debemos considerar que para más del 80 % el lograr concluir el bachillerato y entrar a la universidad representa, dentro de sus familias de origen la primera generación de estudiantes universitarios. De manera que, ambos datos se revelan como fundamentales para comprender como se constituyen las representaciones que sobre su condición de estudiantes elaboran los jóvenes, al respecto Alma Rosa Sánchez señala lo siguiente: "El capital cultural además del origen social del educando son categorías que profundizan la explicación de la trayectoria escolar del estudiante."¹⁰¹ Tomaremos esta referencia como eje de nuestro análisis, comencemos por definir la noción de capital cultural a partir de Bourdieu para quien:

¹⁰¹ *Óp. cit.*, Estudiantes de la FES-Acatlán, consumos culturales y trayectorias académicas, p.87

El capital cultural, se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidos de una generación a otra. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren en forma inconsciente y suponen un proceso de inculcación y asimilación; en estado objetivado, es decir, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, diccionarios, obras de arte, etc. y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares¹⁰²

El análisis de los datos obtenidos nos muestran el bajo nivel de escolaridad de los padres, a partir de lo cual podemos considerar que el capital cultural de la familia de origen es limitado ya que:

El nivel de escolaridad de la familia de origen es un dato importante para la afirmación del capital cultural transmitido a los hijos, en tanto nos indica las formas adecuadas para inculcar el conocimiento, gusto, explicación del mundo, costumbres, prácticas y lenguajes que los padres transmiten a sus hijos. Así, al ser escasa la escolaridad en los progenitores, podemos observar en general que los consumos culturales de los alumnos son también limitados.¹⁰³

Al respecto, podemos analizar los consumos culturales de los jóvenes CCheros, a partir de las respuestas que dieron a algunas de las preguntas realizadas en los cuestionarios

En tu casa cuentan con una computadora e internet para realizar tus trabajos escolares	Total	%
Si	28	93
No	2	7
Total	30	100

¿Cuál es el medio de comunicación que más utilizas para informarte de lo que pasa en el país?	Total	%
Televisión	4	14
Internet	18	60
Radio	1	3
Facebook	4	14
Periódico	1	3

¹⁰² *Óp. cit.* ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes, p.86

¹⁰³ *Óp. cit.*, Estudiantes de la FES-Acatlán, consumos culturales y trayectorias académicas, p 87-88

Celular	1	3
Twitter	1	3
Total	30	100

Partiendo de estos datos, podemos considerar que la familia de origen juega sin duda un papel importante al facilitar en mayor o menor grado el acceso a ciertos consumos culturales de los jóvenes CCHeros, en este sentido quisiéramos señalar, en primer lugar que no todos cuentan con computadora y acceso a internet, lo que ciertamente limita el acceso a la información de los jóvenes, así como su interacción social. Como podemos observar, la mayoría de los jóvenes utilizan el internet para informarse de lo que acontece en el país, en este sentido podemos considerar que el acceso a internet constituye para los jóvenes estudiantes una gran ventaja o desventaja.

Otro de los rasgos que consideramos relevantes analizar son las trayectorias de nuestros estudiantes, para ello comenzaremos por definir este concepto desde la noción bourdieuriana., para quien una trayectoria es “la serie de las posesiones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”¹⁰⁴ En el caso específico de los alumnos del CCHeros, el análisis de sus trayectorias será presentado partiendo de dos categorías que nos permitan explicar el tránsito de los estudiantes desde la primaria hasta su estancia en el bachillerato, estas categorías son las siguientes: trayectoria lineal y trayectoria interrumpida. Entendemos por trayectoria lineal el tránsito ininterrumpido de la primaria a el bachillerato, en tanto que trayectoria interrumpida, serían aquellos casos en la que los estudiantes han abandonado sus estudios por algún tiempo durante su tránsito al bachillerato.

¹⁰⁴ Velázquez Reyes Luz María, “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela,” En: Guzmán Carlota y Saucedo Claudia (Coord.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ed. Pomares, Barcelona 2007, p. 44

	Publica		Privada		Se concluyó en el tiempo establecido			
	Total	%	Total	%	si	%	No	%
Primaria	24	80	6	20	30	100	0	0
Secundaria	28	94	2	6	29	97	1	3

Como se puede observar en la tabla, los alumnos del CCH presentan en su mayoría trayectorias lineales, antes de su ingreso al bachillerato, lo cual nos remite a dos consideraciones importantes, en primer lugar el hecho de que la mayoría presente trayectorias ininterrumpidas nos muestra que estos jóvenes, han sido cuidados y atendidos por sus familias de origen, ya que el construir trayectorias lineales responden a lo que idealmente las instituciones esperan de ellos, consideramos que estas trayectorias escolares exitosas no podrían ser construidas, si a lo largo de su tránsito por estas instituciones, los jóvenes no hubieron contado con el apoyo económico y emocional de su familia.

De manera que los datos presentados nos sirven para reforzar uno de los argumentos presentados anteriormente, cuando hablábamos con respecto al privilegio de ser estudiante, hablábamos también de un status estudiantil, la cual es condición de unos cuantos jóvenes privilegiados fuertemente seleccionados, esta idea se refuerza al demostrar que la mayoría de los jóvenes presentan, anteriormente a su ingreso al bachillerato, trayectorias escolares lineales y por lo tanto ideales. Pero no solamente eso, en un reciente estudio comparativo entre la condición estudiantil de los jóvenes pertenecientes al bachillerato universitario y los jóvenes pertenecientes al bachillerato tecnológico, la autora señala en sus conclusiones lo siguiente:

La percepción general que se ha conseguido en torno a las experiencias formativas de un joven que hizo su bachillerato en un CCH y otro que lo hizo en un CBTIS nos habla de diferencias sustanciales entre ellos: el primero que proviene de familias con mayor escolaridad, más integradas con menos problemas económicos y dispuestos a brindarles apoyo incondicional a sus estudios, se encontró un ambiente más propicio de actitudes positivas hacia el aprendizaje, con profesores más accesibles y mejor preparados y con instalaciones, equipos y recursos mucho más adecuados para el desarrollo de sus procesos formativos.

El segundo, que proviene de familias que alcanzaron niveles básicos de escolaridad, que sufren los efectos, en grados distintos de desintegración más integradas, con menores posibilidades de ser apoyado por su familia en sus esfuerzos educativos, se encontró con una situación cualitativamente

distinta: un ambiente escolar caracterizado por el énfasis en la disciplina, relaciones más verticales con sus profesores, desajustes curriculares y recursos e infraestructura más escasos.¹⁰⁵

El hecho de provenir de orígenes socioculturales distintos y de haber accedido al bachillerato universitario, les permite alcanzar una condición de igualdad mediante su estatus estudiantil. A diferencia de otros bachilleratos, los jóvenes CCHeros conviven cotidianamente dentro de un espacio escolar que durante el tiempo en cual se encuentren dentro de sus instalaciones, les permite participar de un modo de vida estudiantil, que se basa en la libertad y nula disciplina por parte de las autoridades escolares, lo cual fomenta que el espacio escolar se configure como un lugar para estar y disfrutar, en el cual se respira un aire fresco de libertad. En este contexto cabe destacar la importancia de la sociabilidad entre los jóvenes como el disfrute de estar juntos, el contacto, el convivir de una manera horizontal y con afectos que fluyen fácilmente.

El CCH Azcapotzalco, se constituye como un lugar que fomenta el disfrute de la vida estudiantil, la oportunidad de acudir a la escuela abre la posibilidad de conocer a jóvenes semejantes a uno que comparten intereses y proyectos. Los diferentes contextos de socialización familiar y social son expresados en las acciones cotidianas y, en cierta forma, comparados y suavizados para dar lugar a una manifestación de la identidad: ser estudiante.¹⁰⁶

Los CCHeros cuentan con un plan de estudios y un plantel que propician la vida juvenil, la cual comprende múltiples actividades en las que los estudiantes pueden desarrollar una sociabilidad amplia al interactuar con sus compañeros, conocer a otros grupos jóvenes, compartir diferentes actividades con el otro género y apropiarse de marcos morales que orienten sus actividades.

A partir de ello, podemos considerar que los jóvenes que ingresan al bachillerato universitario, constituyen un sector de la población muy privilegiado, por muchas razones, la primera de ellas, en tanto estudiantes sus actividades, responsabilidades, intereses, su modo de vida resultan ser muy diferentes a los de los jóvenes de la misma edad que

¹⁰⁵ *Op. cit.*, ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. p.95

¹⁰⁶ *Op. cit.* El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales, p. 46

trabajan, o que no trabajan ni estudian. Ahora bien, en tanto estudiantes de CCH, son también muy privilegiados en comparación con los estudiantes de otros bachilleratos, ya que el bachillerato universitario les ofrece muchísimas ventajas: libertad, autonomía, plan de estudios e instalaciones que fomentan el disfrute de la vida juvenil dentro del espacio escolar, así como la promesa de un lugar en la universidad. Tales condiciones posibilitan que la estancia dentro del CCH, sea percibida por los estudiantes como un lugar para su formación intelectual y un espacio para el disfrute de la vida juvenil y por lo tanto de estar juntos.

- Subjetividades

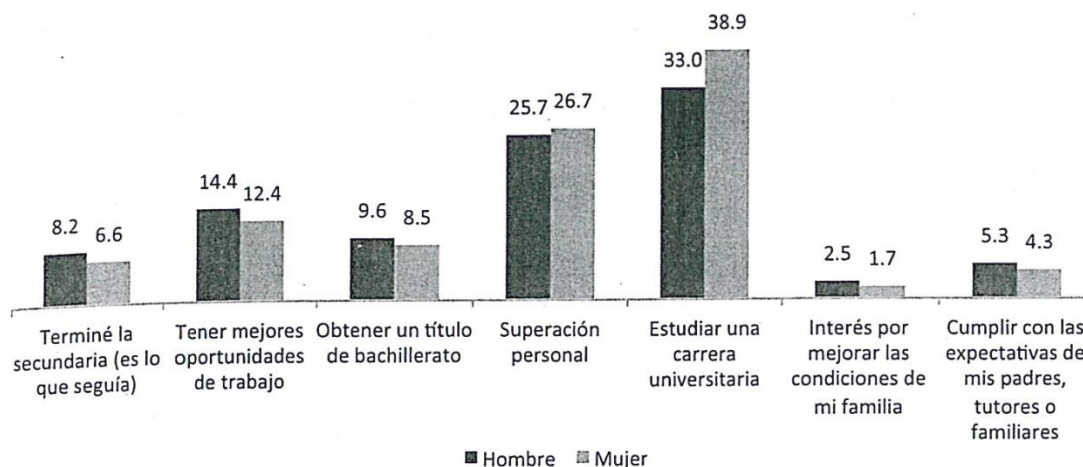
Si partimos de la premisa de que al hablar de los jóvenes, no nos encontramos con una categoría social autoevidente (que se agota en la edad o como dato proporcionado), podemos entonces pensar la categoría del joven como actor, ello significa constituir la categoría central del actor a partir de los elementos que transforman a un individuo aislado en un actor, es decir, a partir de los elementos que constituye en el curso de su propia acción. En este sentido, nos referimos al estudiante o al alumno como un actor plural que se encuentra inserto en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diferentes contextos.¹⁰⁷ En este marco, en este apartado queremos conocer la manera en la que los estudiantes logran construir formas particulares de relación con la escuela y darle un significado en sus vidas.

Las experiencias propias a la etapa del CCH varían en función de la articulación muy singular de significados que el bachillerato adquiere a partir de los sentidos que le otorga cada sujeto. La familia de origen juega sin duda, un papel importante, ya que la configuración de significados con respecto a la escuela, se configura desde la perspectiva del sujeto, que aparece filtrada por su condición sociocultural como miembro de un grupo social determinado. De manera que el estudiante constituye una visión propia, que depende de una forma específica de incorporar el entorno social en función de ciertas experiencias y vivencias. De esta forma, el acercamiento a las visiones de los alumnos desde sus propias

¹⁰⁷ *Óp. cit., La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes en el bachillerato universitario*, p. 10

expresiones nos permite reconocer con mayor certeza la participación de los sujetos como actores en la construcción de su propio mundo simbólico con relación a la escuela.¹⁰⁸

Comenzaremos nuestro análisis partiendo de los diferentes motivos por los cuales los estudiantes eligieron el bachillerato universitario, consideramos que en estos motivos podemos encontrar algunos datos claves, para comprender el sentido que los jóvenes le han otorgado a su permanencia. Para ello vamos a considerar la información proporcionada por los estudiantes y algunos datos que retomamos de la encuesta realizada a los estudiantes del bachillerato universitario, en el libro *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes en el bachillerato universitario*.



¹⁰⁹ *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes en el bachillerato universitario*, Grafica 19 Principal motivo para estudiar el bachillerato por sexo (%) p. 45

Los datos presentados sobre los motivos de ingreso al bachillerato, nos muestran que las repuestas “Estudiar una carrera universitaria” 35.8% y “Superación personal” 26.2% son las que cuentan con un porcentaje más alto. De manera que los sentidos que los estudiantes le dan a su permanencia están íntimamente ligados a la promesa de tener un mejor futuro, en tanto el bachillerato representa un medio de acceso a la educación superior y esta representa un medio para lograr movilidad económica. Como ya se había

¹⁰⁸ *Óp. cit.*, ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. p 78

¹⁰⁹ *Óp. cit.*, *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes en el bachillerato universitario*, Grafica 19 Principal motivo para estudiar el bachillerato por sexo (%) p. 45

mencionado anteriormente, el conjunto de los significados que los jóvenes le otorgan al bachillerato se encuentra vinculado con el capital cultural familiar, el cual es determinante para conformar las expectativas que se tienen hacia la educación superior. Es aquí donde se vuelve relevante el hecho de que en su gran mayoría estos jóvenes sean la primera generación de su familia que accede a la educación superior, consideramos que este hecho contribuye a confirmar una actitud positiva de los estudiantes hacia el bachillerato, alimentando sus esperanzas de realizar estudios profesionales al egreso.

Así mismo, es importante destacar que en la respuesta “Estudiar una carrera universitaria” en las mujeres superan 5.9% a los hombres. Consideramos que una posible interpretación de este dato se debe a que la escuela es vista por algunas mujeres como medio para acceder a ocupaciones menos tradicionales, ya que esta aparece como medio para escapar a la rutina diaria de las labores domésticas a las que se encuentran sometidas muchas jóvenes en su papel de hijas de familia, hermanas o esposas. La escuela es un espacio donde las mujeres son valoradas por sus capacidades, además que les da la posibilidad de conseguir un trabajo que les permita aspirar a un mejor sueldo, lo cual se presenta como una posibilidad de llegar a ser una mujer independiente.

En la siguiente tabla encontramos los motivos que los jóvenes dieron para escoger el bachillerato universitario

PRINCIPAL MOTIVO PARA ESTUDIAR EN UN BACHILLERATO DE LA UNAM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Por gusto	16.8	15.3	15.4	15.2	16.8	17	13.9	13.7	14.1	13.5	15.2
Es gratis	2.5	1.9	2.8	1.2	2.1	2.2	1.4	2.3	1.7	1.6	2.0
Permite conseguir trabajo seguro o casi seguro	2.5	3.0	3.3	1.1	2.5	1.7	2.0	3.0	2.4	1.0	2.3
Los egresados ganan mejor que los de otros bachilleratos	1.9	2.8	1.7	3.0	2.1	1.4	1.5	1.6	2.1	1.4	1.9
Por el prestigio de la UNAM	45.3	40.3	42.5	47.7	42.6	42.6	46.8	42.7	45.1	48.2	44.4
Por el pase reglamentado	19.2	20.5	19.2	18.5	20.5	21.2	19.5	23.4	21.6	20.9	20.4
Me lo recomendaron profesores y/u orientador de la secundaria	0.9	1.8	1.2	2.3	0.9	1.1	1.4	1.4	1.7	1.1	1.4
Mis amigos(as) o mi novio(a) escogieron el bachillerato de la UNAM	0.5	0.9	1.4	0.5	0.7	0.5	1.2	1.3	0.9	1.6	0.9
Tengo conocidos o familiares que estudiaron (o estudian) en una escuela de la UNAM	4.9	5.0	5.9	5.1	6.4	5.9	5.9	5.9	6.8	5.9	5.8
Por la infraestructura, ambiente y actividades extraacadémicas	0.2	1.4	1.3	0.9	0.5	1.4	1.7	0.3	0.2	0.7	0.9
Por la oferta académica, sus planes de estudio o su calidad	4.5	5.7	3.8	3.7	4.0	4.7	3.5	3.7	2.4	3.2	3.9
Otro	0.9	1.4	1.6	0.9	0.8	0.3	1.2	0.8	0.9	0.9	1.0
Ninguno	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 27 Principal motivo para estudiar el bachillerato en la UNAM (%), p. 45

En esta distribución de las respuestas, las que obtienen los porcentajes totales más altos sobre los motivos para estudiar el bachillerato en una escuela de la UNAM son “Por el prestigio de la UNAM” con un 44.4% y por “El pase reglamentado” con 20.4%. Encontramos que los motivos que nos dieron los jóvenes para estudiar en el CCH no mantienen diferencias:

Había visto el plan de estudio y me gustó, además que siempre quise pertenecer a la UNAM. Said Mendiola 18 años

Porque me quedaba cerca, me gusta el hecho de tener “autonomía”, pase reglamentado y por el nivel académico. María Fernanda Magadòn 18 años

Quería pertenecer a la UNAM y ya había venido antes y me gustó el ambiente. Ana Laura Cortez 19 años

Para los jóvenes CCHeros, el hecho de pertenecer a la UNAM -la mejor universidad en México y una de las mejores en América Latina-, representa uno de los motivos principales para escoger el CCH, así como la gran promesa de que al terminar podrán acceder a la gran oferta de carreras universitarias que esta ofrece. En este marco, es importante destacar el carácter gratuito de la universidad, en tanto que el pertenecer al bachillerato universitario, les otorga la seguridad de cumplir con sus metas, ya que mientras que ellos cumplan con ciertos requisitos sus aspiraciones en cuanto a su futuro académico y laboral pueden ser realizadas. Por ello el bachillerato universitario les otorga a los jóvenes muchas ventajas, ya que, no solamente tendrán acceso a una educación de calidad, sino que también tendrán acceso a una educación gratuita, lo cual es muy importante, en la medida que no todas las familias de los jóvenes podrían costear una universidad privada que ofrezca un nivel académico equiparable o mínimamente aceptable.

El conocer los motivos de los estudiantes para elegir el bachillerato universitario, nos permite pensar que existe una apuesta clara hacia el futuro prometedor que ellos ven para sí mismos, en tanto estudiantes del bachillerato universitario. Ahora bien, podemos comenzar a indagar si esta apuesta se mantiene a lo largo de su estancia en el bachillerato, como uno de los motivos por los cuales los estudiantes permanecen en él. Los alumnos, a los cuales entrevistamos estaban a escasos dos meses de concluir “oficialmente” su paso por el CCH, por lo cual podemos considerar que estos alumnos son aquellos que han perseverado en el CCH -aunque muchos de ellos deban bastantes materias- no han abandonado sus estudios,

por ello, consideramos relevante conocer que fue lo que más han valorado de su estancia en el CCH, partiremos de la voz de los estudiantes para analizar los motivos que dotan de sentido a su permanencia en el CCH.

El ambiente, las amistades, la libertad. Daniel Chávez 18

El sistema, las instalaciones y todos los beneficios y facilidades que te permite tener la universidad. Luis Daniel Estrada 17

El compañerismo y las historias y aprendizaje que se cuentan dentro del aula, pues muchos estamos equivocados al pensar que el CCH es mero libertinaje y no entrar a clases, cuando no es así. Leonel Legaría 19

La autonomía, la libertad que nos dan ya que nos ayudan a ser más responsables, los maestros y amigos que conocí y todo lo que aprendí. Ana Laura Cortez 19 años

Encontramos muy diversas las opiniones de los jóvenes CCHeros, algunos como Emiliano o Daniel, valoraron por sobre todo el disfrute que de la vida juvenil se da todos los días en el CCH, también hubo para quien como en el caso de Luis Daniel, una de las cualidades más valoradas a lo largo de su estancia fueron los beneficios de pertenecer a la UNAM, como por ejemplo, el sistema y las instalaciones. Incluso hubo quien salió a defender al CCH de la mala fama de “ser mero libertinaje y no entrar a clases”, asegurando que tubo aprendizajes dentro del aula, así como el disfrute de estar con sus iguales lo que para Leonel se expresa como historias de compañerismo. Pero hubo quienes como Ana Laura, fueron más lejos y afirmaron haber vivido en autonomía y libertad durante su estancia en el CCH. Estos valores formativos, aparecen de manera constante en las afirmaciones realizadas por los jóvenes CCHeros, quienes tienen como uno de los aspectos más valorados:

Ser libre. Ser consciente de nuestras propias responsabilidades sabiendo que nadie nos obliga a hacer algo. Divertirse, conocer a personas que pueden marcar tu vida. Aprender aptitudes y actitudes, dialogar, ser participativo, racional, saber defender su propio punto, no tener miedo de expresarse, ser tú mismo. Es decir autónomos y conscientes del alrededor. Janet Delgado

Tener un pensamiento más crítico. No dejarme llevar por todo lo que me dicen ser más responsable y autocrítica. Ana Laura Cortez 19 años

Un alumno libre mucho más que el resto de un alumno de cualquier otro bachillerato, autónomo, quizá un poco más consciente de la situación del país. Y claro mucho más divertidos por no utilizar otra palabra, Janet Delgado 18 años

El hecho de ser autónomo, saber estudiar y aprender por cuenta propia, que tenemos prioridad para tener un lugar en la facultad y que el nivel académico que nos brinda la UNAM es mejor que en cualquier bachillerato público. María Fernanda Magadon

Autonomía y libertad son conceptos que se encuentran inmersos en la experiencia vivida por los jóvenes a lo largo de su estancia en el CCH, en este marco, es importante destacar que debido a la libertad que encuentran los jóvenes en el CCH, es necesario para los alumnos que logran llegar al último semestre el aprender a manejar su libertad, lo cual implica otros aprendizajes como por ejemplo: el enfrentar la consecuencias de sus acciones, adquirir responsabilidad, adquirir conciencia.

Libertad y responsabilidad, dos palabras necesarias para hablar de autonomía, autonomía que los jóvenes CCHeros afirman haber experimentado en sus acciones y en sus pensamientos, los cuales describen como autónomos en varios sentidos., por ejemplo María Fernanda afirma su autonomía como “saber estudiar y aprender por cuenta propia” en tanto Ana Laura afirma su autonomía como “Tener un pensamiento más crítico. No dejarme llevar por todo lo que me dicen,” Partiendo de las opiniones de los jóvenes, me parece que el aprender a ser autónomo implica una transformación en la manera de pensar de los estudiantes pues ahora: a.) ellos dicen que pueden establecer una relación directa con el conocimiento, presentado en textos, con una relación indirecta con el maestro y b.) aprenden a hacer un uso dirigido a ciertas metas de sus capacidades de pensamiento. Estos alumnos, pueden adquirir de manera progresiva habilidades para aprender por si mismos de los documentos y libros. Lo cual implica que los jóvenes CCHeros son llevados a apropiarse de una identidad como aprendices autónomos en su vida escolar y personal.

El análisis de los sujetos como actores en la construcción de su propio mundo simbólico, así como el acercamiento a las visiones de los alumnos desde sus propias expresiones, con relación a la escuela, nos llevó a buscar el sentido que los estudiantes le dan a sus estudios en su vida cotidiana, en los motivos y sentidos que fueron expuestos por la voz de los jóvenes CCHeros, encontramos que:

El bachillerato se ha percibido como un espacio de transito social educativo y/o productivo, cuyas funciones fueron atribuidas social e históricamente. Desde la perspectiva de los estudiantes, este nivel

es entendido como una apuesta a futuro: el certificado les permitirá mejorar sus condiciones laborales u obtener un empleo de calidad.¹¹⁰

Una apuesta al futuro, pero también una grata experiencia de vida que implica la oportunidad de encontrarse a diario con sus pares en un espacio de autonomía y libertad, lo cual ellos mismo valoran como aquello que fomento el desarrollo de su pensamiento crítico o conciencia social, el “no tener miedo de expresarse, ser tú mismo. Es decir autónomos y conscientes del alrededor” afirmaciones que suponen un antes y un después, el CCH representa para muchos alumnos una transformación subjetiva de sus creencias y acciones, las afirmaciones de María Fernanda revelan que el CCH significa para ella un lugar donde pudo experimentar lo que implica el “ser tú mismo” De manera que el CCH es un espacio en el cual se generan las condiciones para que los jóvenes afirmen positivamente su identidad, ya que en este espacio concretan amistades, diversión, conocimientos, dudas, seguridad, buenos maestros, diversidad de ideas y muchas otras más cosas de las que se nutren para llegar a constituir ese “ser tú mismo” que andan buscando.

- Experiencias

Se tiene una dinámica más liberal, de cierta manera te dejan pensar más aprender cosas más por práctica que por teoría. Así como ser responsable por ti mismo, nadie te obliga a entrar a tus clases.
Said Mendiola 18

Uno de las características distintivas del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH es su modelo educativo, el cual es:

(...) de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.¹¹¹

Podemos decir, que lo que hace cualitativamente diferente el CCH a otras instituciones de bachillerato, es que tal vez sea de las pocas instituciones que logran ser congruentes en su teoría y su práctica. Al ser una institución en la cual el disciplinamiento de los cuerpos de los jóvenes es menor que en las demás instituciones de bachillerato, podemos decir que, hasta cierto punto los jóvenes ccheros gozan de la libertad que necesitan para desarrollar

¹¹⁰ *Ídem.*, p. 23

¹¹¹Visto en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> consultado 05-06-16

las capacidades y habilidades necesarias, para que el estudiante se apropie del mundo “por sí mismo.” Las bases epistemológicas del colegio se practican fuera y dentro del aula, es aquí donde el hacerlo por sí mismo muestra la congruencia necesaria para alcanzar sus objetivos: los alumnos son libres de vestirse como quieran y de entrar o no entrar a sus clases, también son libres de escoger varias materias. Estas prácticas tienen varias consecuencias, una de ellas es que el “por sí mismo”, se muestra tangible, en tanto que los jóvenes ccheros toman sus propias decisiones, es por si mismos que ellos deciden si quieren entrar a clase, si quieren estar echando novio, o si quieren estar echando cotorreo con la banda. Como ya habíamos mencionado el aprender a manejar la libertad es lo que hace que los jóvenes ccheros concluyan su experiencia formativa con la seguridad de ser seres autónomos, en tanto que ellos mismo afirman poder apropiarse del mundo por sí mismos.

Continuando con el modelo educativo del CCH, podemos afirmar que la gran diferencia entre los dos modelos del bachillerato universitario, es que aunque ambos tienen un carácter propedéutico, las Preparatorias de la UNAM tienen una carga curricular mucho mayor ya que en ellas los jóvenes cursan de once a trece materias,¹¹² mientras que los jóvenes ccheros, cursan de cinco a siete materias por semestre.

- Para el primero y segundo semestres son cinco asignaturas obligatorias (además de cursar la materia de Computación en el primer o segundo semestres, según se asigne en la tira académica).
- Para tercer y cuarto también estudiarán seis asignaturas en cada uno de ellos.
- Para quinto y sexto llevarán siete asignaturas por cada uno de los semestres, las cuales podrán ser elegidas por ellos mismos, de acuerdo con sus intereses profesionales.¹¹³

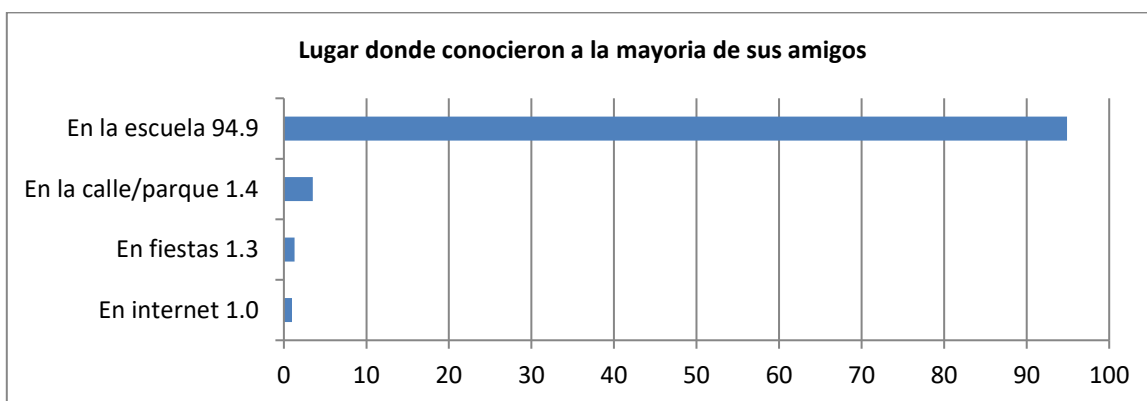
A partir del quinto semestre aumenta la carga curricular a siete materias, dentro de las cuales la única que figura como obligatoria es filosofía. Los alumnos tienen la oportunidad de elegir de acuerdo a sus intereses, que materias cursar de cada área (Matemáticas, Ciencias experimentales, Histórico Social y Humanidades). El modelo educativo del CCH, es un modelo que logra sus objetivos formativos, logrando la congruencia necesaria entre teoría y praxis. Podemos afirmar que los aprendizajes que los alumnos adquieren durante su tránsito por el CCH, van más allá del aprendizaje que tienen dentro del espacio áulico, es en

¹¹² Cabe señalar que en la encuesta realizada los resultados arrojaron que dentro de los aspectos que menos les gusta a los estudiantes, el aspecto “la carga de trabajo” fue seleccionada por el 24.2% de estudiantes de la Preparatoria, mientras que este aspecto solo fue seleccionado por el 12.0% de los jóvenes ccheros

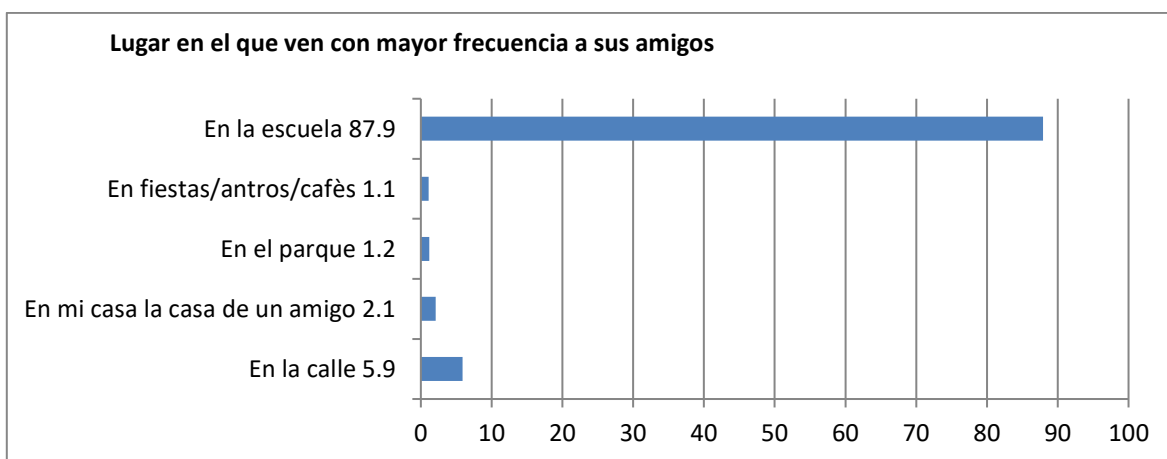
¹¹³ Visto en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> consultado 05-06-16

el encuentro con otros jóvenes que los estudiantes aprenden los recursos identitarios sobre diversas maneras de ser joven en el mundo actual, es en el CCH donde los estudiantes experimentan el disfrute de su vida juvenil.

Los ccheros cuentan con un plantel y un plan de estudios que propician la vida juvenil. La vida juvenil comprende múltiples actividades en la que los estudiantes pueden realizar una socialización ampliada al interactuar con sus compañeros, conocer a otros grupos de jóvenes, compartir diferentes actividades con el otro género y apropiarse de marcos morales que orientan a sus actividades. Como podemos observar en las siguientes gráficas el bachillerato universitario funge como un espacio de sociabilidad muy importante para la mayoría de los jóvenes, ya que es en el espacio escolar en donde los jóvenes dicen encontrarse con sus amigos o haber conocido a sus parejas.

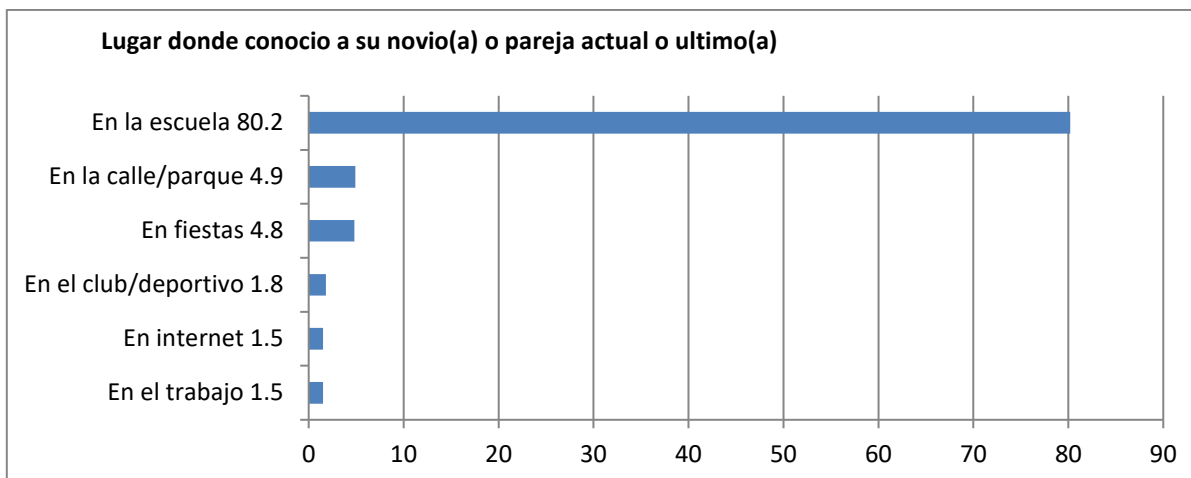


114



115

¹¹⁴ Óp. cit., *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes en el bachillerato universitario*, Gráfica 79 Lugar donde conocieron a sus amigos (%), p. 103



116

Al entrar al CCH se respira un aire de frescura y libertad, al observar a los jóvenes resulta evidente que el CCH se constituye para ellos, como un lugar para el disfrute de la vida juvenil. Durante su permanencia los jóvenes se mantienen alejados de escenarios con riesgos, como la calle, y dedican su tiempo a estudiar, pero también a otras actividades importantes, como el establecimiento de relaciones de amistad y noviazgo. La convergencia de un espacio físico y social agradable, disponible para realizar actividades juveniles, y la libertad para disfrutarlo hacen que en mayor o menor medida, ellos participen en la vida juvenil del plantel.

El espacio amplio y las posibilidades de realizar múltiples actividades parecen invitar al despliegue de la vida juvenil, especialmente en cuanto al conocimiento de otros estudiantes. En distintos lugares del plantel es posible realizar actividades juveniles, como jugar y platicar alegremente, dado que se cuenta con barditas y pequeños espacios frente a los edificios para reunirse. En la explanada que se encuentra frente al edificio C podemos encontrar un punto de reunión de jóvenes que pertenecen a diversas culturas juveniles (*cholos, skinheads, skates, rastas, hípster, darks*, etc.). La diversidad de estos grupos es una extensión de la diversidad juvenil que se puede encontrar en una ciudad moderna, el CCH está abierto a las influencias culturales externas y en buena medida es receptivo ante ellas, pues forman parte de la identidad de sus estudiantes. Estos grupos expresan formas diferentes de hablar sobre la experiencia juvenil y anticipan la diversidad que encontrarán

¹¹⁵ *Ídem*, Grafica 80 Lugar en el que ven con mayor frecuencia a sus amigos (%) p. 104

¹¹⁶ *Ídem*, Grafica 84 Lugar donde conocieron a su novio(a) o pareja actual o ultimo(a) (%), p. 106

en el mundo social. La permanencia de estos distintos grupos dentro del CCH puede ser interpretada como una fuente de recursos identitarios disponibles para muchos de los estudiantes, los cuales amplían el mundo familiar y social de los jóvenes estudiantes.

- Expectativas

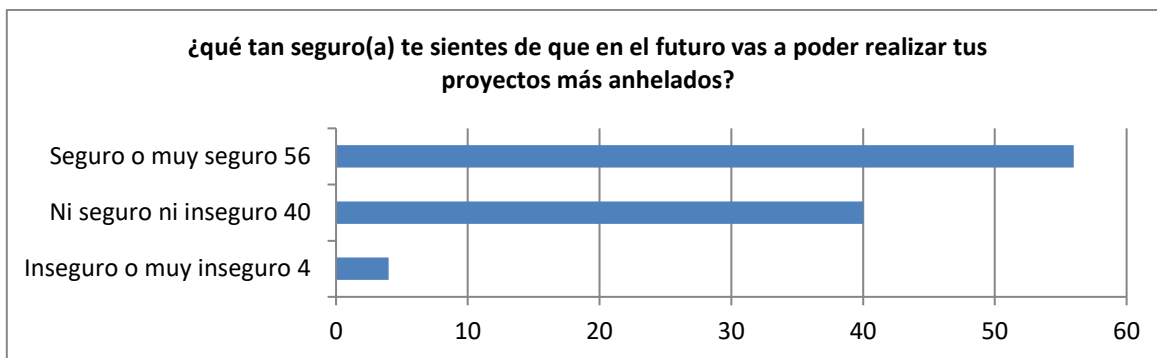
Como ya hemos señalado el tránsito de los jóvenes por el bachillerato universitario es una apuesta al futuro, una posible interpretación de ello, tiene que ver con la consideración que hacen los estudiantes con respecto al momento en el cual se encuentran, el cual es visto por la mayoría como uno de transición hacia su vida adulta.

Ser joven es disfrutar nuestra libertad, energía y alegría, pero al mismo tiempo pensar en nuestra responsabilidad y nuestro futuro, ya que solo depende de nosotros. Para mi ser joven es poder disfrutar de todo cuanto nos es posible y no dejarse la intriga de nada, pues a pesar de la escuela o el trabajo, aun no tenemos todo el peso de la vida encima como un adulto, por tanto esta me parece la mejor etapa para disfrutar y encontrar tu esencia. Jannet Delgado

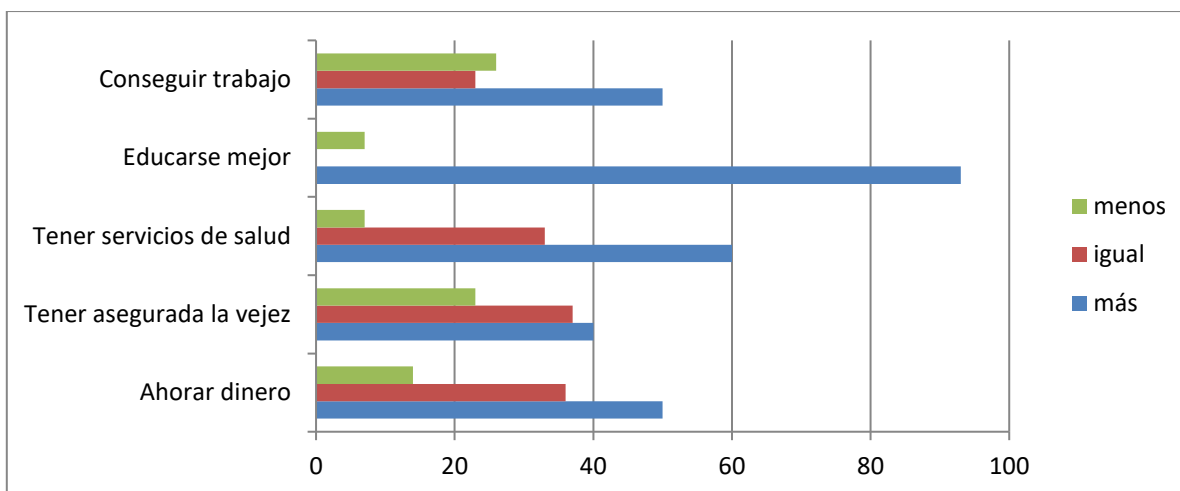
Ser joven es vivir sin prisas ni preocupaciones, vivir el momento y divertirse. Un proceso de maduración mental y emocional, cuando empiezas a definirte mejor como persona y reflexionar para dónde quieres ir y que quieres ser. María Fernanda Magadòn.

Los estudiantes se encuentran en un periodo de moratoria social, concebida tradicionalmente como una forma de resguardo, de tolerancia selectiva que permite a un segmento de los jóvenes ir labrándose un futuro favorable. Esto sucede al sumar tiempo a su educación y, a la par, ir aplazando su llegada al mundo del trabajo y de las responsabilidades económicas y familiares.

En cuanto a los estudios futuros, todos los estudiantes del grupo de 30 que fueron entrevistados, tienen la firme intención de estudiar una carrera universitaria. Las carreras que figuran con mayor frecuencia son las del área de Matemáticas y Ciencias experimentales, aunque tampoco faltan quienes quieran estudiar Filosofía, Psicología, Música o Ciencias de la comunicación. Tal vez sea en la firme convicción de estudiar una carrera universitaria lo que hace que los jóvenes ccheros se sientan muy seguros con respecto al éxito de sus planes a futuro.



Tú crees que en futuro tendrás mayores oportunidades que tus papas para:



Puede observarse que sobre su futuro, los jóvenes cheros tienen expectativas muy altas, en su mayoría afirman que en un futuro ellos tendrán más oportunidades que sus padres, en prácticamente todos los ámbitos necesarios para procurarse una vida digna. Cabe señalar que es en el ámbito de educarse mejor que la mayoría de los estudiantes, un 93%, respondieron tener más oportunidades que sus padres. Lo cual es un reflejo del hecho de que en su mayoría estos jóvenes constituyen la primera generación de su familia en acceder a una educación universitaria. Como ya habíamos mencionada anteriormente, este dato es fundamental para comprender los discursos e imaginarios que se crean en torno al hecho de estudiar una carrera universitaria. Muchísimas son las promesas que a lo largo del siglo XX se construyeron en el imaginario colectivo en torno a los estudios universitarios, (el ser alguien en la vida: tener una carrera universitaria, un empleo bien pagado y estable, comprar una casa un coche, viajar, derecho a una pensión digna, acceso a una vida digna)

poquísimas las que el México del siglo XXI, alcanzara a cumplirles a nuestros jóvenes universitarios.

Sobre lo que nos dejó escuchar la voz *CCHera*

El recuperar la voz de los jóvenes *CCHeros* nos ha dado la posibilidad de conocer como interpretan su experiencia escolar, así como los sentidos que para ellos tiene su permanencia en la escuela. A partir de los cuatro ejes temáticos con los cuales construimos nuestro discurso encontramos que las condiciones de vida de los jóvenes, son ciertamente complejas. Al provenir (en su mayoría) de familias, en las cuales ellos son la primera generación que logra acceder a la universidad, son jóvenes que ciertamente tienen un acceso limitado a medios materiales y simbólicos. Sin embargo, por la misma condición cuentan con el apoyo moral y económico de sus padres, ya que son jóvenes que se han destacado en sus estudios (prueba de ello es que han logrado pertenecer al bachillerato universitario).

En cuanto a cómo construyen su identidad como joven estudiante perteneciente al bachillerato universitario, encontramos que el principal motivo para haber escogido el CCH, así como para permanecer en él, es la convicción de en un futuro tener la posibilidad de ingresar a la UNAM, la cual es una de las mejores universidades del país. De manera que el tránsito por el bachillerato universitario les representa la seguridad de poder acceder a una educación de calidad, seguridad que el pertenecer otros bachilleratos no representa, seguridad que no tienen tampoco por parte de sus padres, ya que los jóvenes saben muy bien que muchos de ellos no se encuentran en condiciones de costear una educación superior de calidad.

Los jóvenes *CCHeros* que participaron en el Taller filosófico, estaban a punto de lograr lo que había sido su meta a lo largo de los tres o cuatro años de su tránsito por el bachillerato, ingresar a la educación superior. Cuando les preguntamos a estos jóvenes por sus expectativas a futuro, encontramos que en su representación del porvenir existe ante todo esperanza, tal vez no en el Estado, ni en sus instituciones, ni en la política, ni en su país, existe ante todo esperanza en ellos mismos, en sus capacidades y habilidades. Cuando se les pregunta ¿Para ti que es tener éxito en la vida? Un apabullante 40% responde (tener)

“objetivos y metas” (frente a un 2% ámbito laboral o 2% nivel de vida) Los jóvenes *ccheros* son jóvenes destacados en sus familias, en sus comunidades, en sus barrios, son jóvenes a los que nadie les ha regalado nada, son jóvenes que se han ganado el tener un lugar en la mejor institución de educación superior de este país, conscientes de que el éxito se consigue con el trabajo y el esfuerzo, con la constancia y disciplina que requiere el cumplir cualquier meta.

Por último, considero relevante señalar que la oportunidad de acudir a la escuela abre la posibilidad de conocer a jóvenes semejantes a uno que comparten identidades y proyectos, lo cual implica que para muchos jóvenes el CCH se constituya como una institución de vida, puesto que en este espacio experimentan una amplia sociabilidad a partir de la cual establecen relaciones profundas, desde las cuales experimentan la amistad, el amor, el estudio, el trabajo, la libertad, etc. La socialización y formación del sujeto se constituyen mediante un proceso en el cual los actores forman su experiencia, si como dice Larrosa, la experiencia es “aquello que nos pasa, que nos acontece,”¹¹⁷ entonces nos gustaría concluir el capítulo sobre los sujetos de experiencia que participaron en el Taller filosófico, con la opinión de Emiliano, ya que en su voz, aparece la voz del sentir y el vibrar juntos, sentimiento que aflora y sintetiza la experiencia de los jóvenes en el CCH:

Todo aquí son experiencias nuevas y únicas. Emiliano Ugalde 19

¹¹⁷ Larrosa Jorge, *La experiencia de la lectura*, Alertes España 1998 p. 486

IV CREANDO Y EXPERIMENTANDO EL FILOSOFAR

La filosofía es este ejercicio o experiencia de pensamiento donde la forma y el contenido se encuentran en la búsqueda de pensar siempre de otra manera, de no consagrar o legitimar lo que se piensa y se sabe sino de buscar siempre otras formas de pensar y saber.¹¹⁸

Kohan Walter, *la filosofía en-caxia La escuela pública apuesta al pensamiento*

4.1 Sobre la enseñanza de la filosofía en el Taller Filosófico

Concebimos a la filosofía como experiencia de pensamiento, como actividad vital, una forma especial de pensar la realidad. Desde esta perspectiva la filosofía es algo que se vive y no un saber que se posee, lo que supone distinguir el saber acerca de la filosofía como disciplina, del filosofar como actividad.

En la Introducción del segundo volumen de la *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*¹¹⁹, Michel Foucault cuenta sobre el motivo que lo llevo a escribir el libro y lo atribuye a la curiosidad:

Es la curiosidad, esa única especie de curiosidad por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de sí mismo. De que valdría el encarnizamiento de un saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo, y hasta donde se puede, el extravío de lo que se conoce¹²⁰

Esa curiosidad, practicada con obstinación por Foucault, es la curiosidad que permite toparse con cosas que ni se imaginaban. A la curiosidad no le es suficiente la información. Ella permanece ajena a la lógica de lo que conviene conocer, de lo que se puede prever según un tiempo programado. Las cosas que <ni imaginábamos> no pueden ser planeadas, no pueden ser anticipadas Solo se puede anticipar lo que ya se conoce. Esa curiosidad produce un movimiento contrario nos aleja de lo que somos y de lo que ya sabemos. No es un alejamiento que significa dar la espalda del mundo que nos rodea, sino uno que nos permita ver el mundo como si lo estuviéramos viendo por primera vez, ya que, en este distanciamiento de los modos típicos de percibir, adquirimos nuevas visiones de mundo.

¹¹⁸ Kohan Walter O. y Beatriz Frabiora Olarieta (coord.) *En caxias la filosofía en-caxia La escuela pública apuesta al pensamiento*, Ed. Homo Sapiens, Argentina 2013, p.41

¹¹⁹ Foucault Michel, *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Siglo XXI, México 1986.

¹²⁰ *Ídem.* p. 11-12

Podemos decir que la filosofía es una práctica en la que aprendemos a percibir y prestar atención al mundo, de manera que la filosofía no es la construcción de un sistema, sino es la decisión de mirar con curiosidad el mundo que nos rodea.

A partir de nuestra definición de filosofía, es que entonces podemos comenzar a describir lo que entendemos por enseñanza de la filosofía, para ello es necesario comenzar por definir lo que vamos a entender por enseñanza, para ello nos vamos a remitir a los conceptos fundamentales planteados por Rancière en su libro *El maestro ignorante*, conceptos ontológicos en los cuales se juega toda experiencia de mundo y por lo tanto todo aprendizaje: voluntad e inteligencia.

Por voluntad entendemos esta vuelta sobre sí del ser racional que se conoce actuando. Es este foco de racionalidad, esta conciencia y este aprecio de sí como ser razonable en acto lo que nutre el movimiento de la inteligencia.¹²¹

Para Rancière la potencia de la inteligencia no se deriva de su naturaleza, sino de la voluntad que tiene a su disposición en una situación concreta, de manera que transmitir un flujo de voluntad suficiente a la inteligencia será un requisito indispensable para que la inteligencia acontezca:

En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamara atontamiento a su coincidencia. Se llamara emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de una inteligencia que solo se obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.¹²²

Educación como emancipación, emancipación como disposición de la voluntad al servicio de la inteligencia, para Rancière: “existe una voluntad que manda a una inteligencia que obedece. Llamamos atención al acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo la presión absoluta de la voluntad”¹²³ De manera que podemos definir a la voluntad como un trabajo sobre sí que requiere atención y búsqueda, para transformarse en potencia de actuar.

A partir de los conceptos definidos anteriormente podemos comenzar a reflexionar lo que implicaría una labor docente que reconoce como principio de todo acto de enseñar y

¹²¹Rancière Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Leartes, Argentina 2005, p. 30

¹²² *Ídem.*, p.23

¹²³ *Ídem.*, p. 38

aprender que “el problema es revelar una inteligencia a sí misma.”¹²⁴ El maestro ignorante contribuye a la emancipación de los poderes de la inteligencia. Se siente llamado a despertar la potencia de las inteligencias. Su principio es la puesta en común de alguna “cosa” que opera como puente, que une voluntades y separa inteligencias.

Comenzamos entonces a generar ciertos principios, puntos de partida para un maestro ignorante que se relaciona con sus estudiantes al poner en juego ambas voluntades y que para provocar esta relación necesita generar en el estudiante la atención y la búsqueda. En este sentido, definimos a la enseñanza retomando a Walter Kohan, para quien “enseñar es una cuestión de atención y sensibilidad.”¹²⁵

Una vez definidos los conceptos de filosofía y de enseñanza, podemos comenzar a indagar sobre lo que implica enseñar filosofía. En este sentido retomamos nuestra definición de filosofía como algo que se vive y no como algo que se sabe, por lo cual es necesario el poner a la filosofía en acto, por filosofar entendemos: “El filosofar es visto aquí como una experiencia, como un trabajo sobre el sentido: sobre el sentido de lo que somos y de lo que nos acontece.”¹²⁶

Crear un espacio dentro de una institución escolar para filosofar es el principal objetivo del Taller Filosófico, punto de partida a partir del cual hemos diseñado nuestra propuesta para mejorar la enseñanza de la filosofía. En este sentido, el Taller Filosófico es una propuesta en la que lo que se explora la posibilidad de mantener al estudiante en una búsqueda, un preguntar permanente, en donde: “La posibilidad de aprender [...], tiene que ver con un tornarse sensible a los signos del mundo, a su complejidad del mundo, a su complicada esencia.”¹²⁷

El taller filosófico tiene entonces como objetivo convertir al aula en un espacio para el pensamiento compartido donde se propicien diálogos filosóficos, así como crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber. Teniendo claro nuestro objetivo es que podemos comenzar a elaborar el

¹²⁴ *Ídem.*, p. 42

¹²⁵ Walter Kohan, *El maestro inventor*. Simón Rodríguez, Miño y Dávila, Buenos Aires 2013, p. 81

¹²⁶ *Óp. cit.*, *En caxias la filosofía en-caxia La escuela pública apuesta al pensamiento*, p.117

¹²⁷ *Ibidem.*

camino que guíe nuestra propuesta. Permítasenos comenzar partiendo de algunas afirmaciones de Alejandro Cerletti en su libro *La enseñanza de la filosofía*

Afirmamos que una enseñanza “filosófica” es aquella en la que el filosofar es el motor de dicha enseñanza y en tanto actividad propia de la filosofía, enlaza el hacer filosofía con el sentido *como problema filosófico* : de su transmisión. En la medida en que el filosofar se sostiene en la tención de la pregunta filosófica, consideramos que un curso filosófico debería ser aquel en el que esa tención pueda ser actualizada de manera fecunda.¹²⁸

Teniendo claro que nuestro principal objetivo es el lograr generar una propuesta para mejorar la enseñanza de la filosofía que encuadre dentro de lo que Cerletti denomina una enseñanza “filosófica,” entendido por ello el poner en acto la filosofía, es decir, lograr que acontezca el filosofar. Podemos comenzar a preguntarnos por las condiciones por medio de las cuales podamos lograr que el filosofar acontezca en el espacio áulico, sobre todo teniendo en cuenta el análisis que hemos realizado en nuestra investigación con respecto a los límites de la filosofía y del filosofar en las instituciones escolares.

Al respecto hemos señalado junto con Pierre Hadot, el problema que implica el que la filosofía en la modernidad se someta a los requerimientos que le exigen el pertenecer a las instituciones escolares. Estos requerimientos se convierten en límites claros para la filosofía, en varios sentidos, nos remitiremos a los que consideramos más relevantes. El primero tiene que ver con la filosofía, que al convertirse en una disciplina más del saber escolarizado, debe de estructurarse en forma de contenidos curriculares, basados en unos supuestos objetivos formativos que tienen como fundamento siempre un “deber ser” predeterminado . Otro aspecto a tener en cuenta es la figura del filósofo, quien para poder ganarse la vida, se convierte en un burócrata, en tanto que trabaja como maestro para el Estado, como maestro el filósofo tiene una función clara para su empleador, su función sería transmitir los contenidos que el Estado ha impuesto en los planes y programas de estudio, con la finalidad (sobre todo en las materias de filosofía que se imparten en la educación básica) de formar a los jóvenes en los más altos valores propuestos por cada época. En cuanto a los estudiantes de filosofía, al ser esta otra de las materias que hay que

¹²⁸ Cerletti Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires 2008, p.22

aprobar para lograr alguna certificación (en este caso el certificado de bachillerato), necesaria para conseguir trabajo o continuar estudiando, implica que el aprender filosofía no parta de un acto de voluntad, la cual como ya habíamos mencionada es necesaria en todo proceso de aprendizaje y en todo filosofar.

El tener claros los límites con los cuales se encuentra la filosofía dentro de la institución escolar, nos permite generar una propuesta que tiene como propósito, generar estrategias que permitan crear en el aula un espacio autentico para el filosofar, lo cual -a pesar de los límites que implica el que esto acontezca dentro de la institución escolar-, siempre es posible. Es en la justificación argumentada de los contenidos y actividades del Taller Filosófico donde se presentan las estrategias con las cuales proponemos encontrar un camino para superar los límites que a la filosofía se le presentan dentro de la institución escolar.

4.2 El Taller Filosófico

El definir a la filosofía como experiencia de pensamiento fue el tema fundamental, sobre él han versado las páginas que han justificado teóricamente la pertinencia de nuestra propuesta como necesaria. En el preguntar ¿Cómo componer una experiencia filosófica en el aula? Es donde queremos demostrar la pertinencia de nuestra propuesta como novedosa. En tanto que hemos definido la filosofía y el filosofar como experiencia subjetiva, nos hemos preguntado, por los límites con los cuales nos encontramos como maestros para que ello acontezca en el aula. El tener claros estos límites en la planeación de las actividades y contenidos del Taller filosófico, nos permite generar una propuesta que pretende superarlos. Para ello consideramos pertinente realizar un análisis sobre lo que implica la enseñanza de la filosofía dentro de las instituciones escolares, para ello volveremos a recurrir a Alejandro Cerletti, para quien:

En el enseñar y aprender filosofía sería factible identificar dos instancias que se entrelazan: una instancia que podría llamarse “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra “subjetiva” (la novedad que aporta el que filosofa: esto es, su apropiación de las fuentes, su recreación de los problemas, su lectura del pasado, etc.).¹²⁹

Una enseñanza de la filosofía será filosófica en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase. Esto es, cuando se filosofa a partir de ellos o con ellos y no cuando sólo se los

¹²⁹ *ídem*.p.64

repite (histórica o filológicamente). La enseñanza de la filosofía muestra, entonces, esas dos instancias enlazadas: la instancia objetiva, la repetición, y la subjetiva, la creación.¹³⁰

La reflexión de Cerletti sobre la enseñanza de la filosofía en el aula, nos proporciona nuevas categorías desde las cuales se puede abordar toda práctica de enseñanza de la filosofía que busque llegar a ser filosófica, la repetición y la creación, la objetiva y la subjetiva. Consideramos fundamental tener en cuenta estas categorías al planear nuestro Taller filosófico, para ello nos hemos permitido interpretar los conceptos proporcionados por Cerletti e identificar la instancia objetiva de la enseñanza de la filosofía con los contenidos y la instancia subjetiva de la enseñanza de la filosofía con las actividades.

• **Contenidos temáticos**

Los contenidos pertenecen a la instancia objetiva de la enseñanza de la filosofía en tanto que son la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc. Estos son imprescindibles en toda enseñanza de la filosofía dentro de la institución escolar, no así en la práctica filosófica. Este fue uno de los motivos por los cuales la selección de contenidos se me presentó como un verdadero problema, en el momento de la planeación, ya que son muchos los autores que juzgan como innecesario y hasta empobrecedor el recurrir a textos filosóficos,¹³¹ para crear una experiencia filosófica.

El plantearme este problema implicó comenzar de nuevo el camino de la búsqueda, encontré el texto de Hannah Arendt “*La crisis de la educación*,” en el la autora expone su visión de la educación, a partir de una disertación sobre la esencia de la educación, la cual define e identifica con el hecho de la natalidad. Que la esencia de la educación sea la natalidad significa que el niño, como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y en tanto que recién llegado al mundo, como nuevo (niño) debe ser integrado al mundo al que llega y que es más viejo que

¹³⁰ Cerletti Alejandro, *La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos*. Educar en Revista, Editora UFPR, Brasil 2012, p. 63. Disponible en:

http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAAahUKEwjU_aWlhZzJAhUJSyYKHUI9Afs&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fer%2Fn46%2Fn46a05.pdf&sg=AFQjCNF4Gx0yWo3odwBQbc2n0aQIQDHMDw&bvm=bv.107763241,d.eWE Consultado el: 10-11-15

¹³¹ Una de las principales críticas de los filósofos prácticos a utilizar textos filosóficos para crear una experiencia filosófica, tiene que ver con la complejidad del lenguaje filosófico, por lo cual muchas veces su lectura requiere de mucha información o explicación previa, lo cual implica que en la planeación se priorice el tiempo de la explicación (repetición) de los textos filosóficos, en lugar de la creación (novedad) del diálogo filosófico.

él. Su llegada renueva al mundo, pero también la llegada de los nuevos es una amenaza para el mundo. De ahí la importancia de proteger el mundo y a los nuevos del choque entre ambos.

El educador es un mediador con el pasado, ya que representa un mundo más antiguo, en cierto modo inmemorial, un mundo que es tiempo y que se transmite creativamente para que la pregunta por el sentido no quede cancelada. Cada educador es actual y es de otro tiempo, contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar. Debe preservar ese pasado, no para anular las posibilidades de acción del educando, sino para promover lo imprevisto, mientras se renueva un mundo común, con el objeto de ofrecer una respuesta humana a las contradicciones del presente.

Si una de las funciones del educador es la de ser un mediador del pasado, esto se logra a partir de la transmisión de lo que Arendt denomina tradición y que nosotros identificamos con la instancia objetiva de la educación planteada por Cerletti, que como mencionamos anteriormente nosotros interpretamos como los contenidos establecidos en toda educación institucionalizada. La selección de los contenidos del Taller filosófico encuentran su fundamento en la visión arentiana de la educación, por ello una de sus principales objetivos es también transmitir la tradición filosófica, sin la cual sería imposible comprender las contradicciones del presente.

Nuestra práctica se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En el plan de estudios de CCH la materia de filosofía se incorpora hasta el último año de estudios, es decir es hasta el quinto y sexto semestre que los alumnos deben cursar filosofía, la cual figura como materia obligatoria.

La práctica fue implementada con alumnos de sexto semestre, por lo que deberemos de trabajar con el plan de estudios de Filosofía II denominado Introducción al pensamiento ético y estético. Los contenidos (los cuales cabe señalar son sugeridos más no prescriptivos)¹³² son los siguientes:

¹³² Tomando en consideración que la orientación básica de esta propuesta de programa son los aprendizajes de los alumnos, lo fundamental son precisamente estos aprendizajes; esto es, aquello que todo estudiante

- ¿Qué es el ser humano?
Concepción filosófica del ser humano.
- ¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales
Dimensión ético-moral.
El problema de la libertad, el deber y los valores.
- ¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?
Ética aplicada.
- ¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano?
El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.
Sujeto y objeto estéticos.

De los temas propuestos el tema que seleccionamos para el Taller fue el siguiente: ¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano? El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología. Sujeto y objeto estéticos. A continuación presentamos los aprendizajes esperados que con respecto a esto temas marca el programa de Filosofía II:

Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.¹³³

Consideramos que estos aprendizajes son coherentes con la visión pedagógica de CCH, la cual como bien sabemos en cuanto a su concepción de enseñanza y aprendizaje es una propuesta de vanguardia y por ello permite además de la libertad de cátedra en cuanto a la selección de contenidos ejercer una práctica docente creativa. Oportunidades que actualmente solo encontramos en los bachilleratos autónomos, ya que en su mayoría los bachilleratos pertenecientes a la SEP han adoptado un modelo por competencias el cual además de ser prescriptivo, difiere de manera significativa de una concepción de enseñanza y aprendizaje tan abarcadora, abierta y congruente como la que encontramos en CCH.

Este es uno de los motivos principales por los cuales decidimos realizar nuestra tesis en el modelo educativo de CCH, esperamos cumplir con los retos que suponen el tener la oportunidad de trabajar en un bachillerato con las características anteriormente

debe saber. Las estrategias y los contenidos temáticos se presentan como orientaciones generales derivadas de los aprendizajes, lo cual no es obstáculo para que cada profesor pueda hacer modificaciones y cambios según sus necesidades y su propio criterio, en el marco de los programas según se definen en el Plan de Estudios Actualizado. Ver: "Programa de estudios Filosofía I y II." Área Histórico- Social, UNAM Colegio de Ciencias y Humanidades., p.8, consultado el 01-12-15 disponible en http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiij.pdf :

¹³³ *Ibidem.*

mencionadas, sobre todo tenemos como objetivo el aprovechar la libertad de cátedra al máximo y poder ejercer una docencia creativa.

Para trabajar los temas establecidos en el plan de estudios de Filosofía II referentes a la Estética nosotros proponemos realizar un recorrido histórico por los diferentes paradigmas estéticos de occidente. Los estudiantes conocerán algunos de los conceptos que se han construido a lo largo de la historia de la filosofía para interpretar la obra de arte, a partir de diversas actividades los jóvenes interpretarán diversas obras de arte. Los temas propuestos son los siguientes:

HISTORIA DE LOS PARADIGMA ESTÉTICOS EN OCCIDENTE

1. INTRODUCCIÓN A LA ESTETICA

1.1 El mundo como obra de arte total

1.2 El arte y lo divino: la experiencia del mundo en la antigüedad

1.3 La construcción histórica del concepto de arte y experiencia estética

2. MODERNIDAD SUBJETIVIDAD Y ARTE

2.1 Razón y subjetividad

2.2 Subjetividad y arte

2.3 Romanticismo

3. LA QUIEBRA DE LA REPRESENTACIÓN

3.1 El arte de vanguardias

3.2 Arte contemporáneo

A continuación se presentan los argumentos a partir de los cuales justificamos la selección de nuestros contenidos y fuentes.

INTRODUCCIÓN A LA ESTÉTICA

- Subirats Eduardo, *Culturas virtuales*, Biblioteca nueva, Madrid 2001.
- *Fight club*. dirigida por David Fincher, 20th Century Fox, Estados Unidos, 1999
- Aristóteles, *Poética*, Icaria, Barcelona 2000
- Tartarwi-ewicz Wladislaw, *Historia de seis ideas*, Tecnos España 2001

Para que alguien pueda aprender algo es necesario que ese alguien se encuentre interesado en ese algo. La voluntad del querer saber, acontece en la medida que en un principio algo pueda sostener nuestros pensamientos, con una intención: la atención. Atención que hay por parte de un sujeto cognoscente, un interés que se convierta en

intención, para transformarse en atención que de ser suficiente genera toda acción y por lo tanto todo aprendizaje.

Nuestra forma de generar la atención hacia la estética en los jóvenes es problematizando el mundo en el que vivimos, un mundo que acontece como obra de arte total, un mundo en el que no hay objeto que se aparezca ante un sujeto sin algún pre-diseño. Un mundo en donde nuestra sensibilidad es prefabricada.

Como vivencia o experiencia a partir de la cual problematizar con los alumnos elegimos la película *Fight club*, ya que consideramos que es una película que puede gustar a cualquier adolescente, en tanto que la narración de la película se parece al género de acción. Pero más allá de eso en la película encontramos un mensaje muy claro sobre el sin sentido de la vida en la sociedad de consumo. Los alumnos tendrán como tarea ver la película y resolver un cuestionario que contiene preguntas para que los alumnos reflexionen sobre algunos temas que serán retomados en clase.

La actividad pensada para trabajar esta clase es el Taller filosófico, en el cual se tiene contemplado que en el momento que corresponde a la vivencia los alumnos leerán un fragmento del texto de Eduardo Subirats *Culturas virtuales*, en este texto encontramos algunos fragmentos que consideramos nos pueden servir para problematizar a la sociedad contemporánea como una sociedad del espectáculo, en la cual el mundo acontece como una obra de arte total.

Retomando el concepto visto en la clase anterior, el mundo de arte como obra de arte total se introduce a los alumnos en la disciplina estética, como área de la filosofía que teoriza sobre el arte. El arte que como todo producto humano se encuentra determinado por una época, época que como todo tiempo histórico pertenece a una determinada *episteme* que en la historia de occidente, acontece como el pensamiento filosófico de una época.

Para nosotros es importante que los alumnos puedan representarse espaciotemporalmente los procesos históricos que van conformando la historia de la filosofía, la estética y el arte. Por ello retomamos la periodificación clásica de la historia de occidente en la cual se divide el tiempo en antigüedad, edad media, renacimiento y modernidad. En esta primera unidad hemos decidido trabajar algunos de los problemas filosóficos sobre el

arte en los periodos correspondientes a la antigüedad, edad media y renacimiento (contenidos deferidos en varias clases).

Para comenzar a trabajar los problemas filosóficos planteados en la antigüedad sobre el arte, hemos decidido comenzar por el concepto de *mimesis* de Aristóteles, ya que además de ser un concepto fundamental en la historia de la filosofía y de las interpretaciones que desde ella se han hecho del arte, consideramos que es un concepto que sirve para interpretar el arte desde la antigüedad hasta el razonamiento.

De igual forma, consideramos que la película *En el nombre de la rosa*, además de ser una película que retoma el texto de Aristóteles *Poética* y de plantearnos bastantes buenas preguntas filosóficas sobre el saber – poder, en la antigüedad, nos parece que también nos permite despertar la imaginación de los alumnos, imaginación necesaria para comprender la experiencia de mundo en la antigüedad. Experiencia de mundo, saber que siempre que queramos interpretar debemos de poder imaginar sujetado a lo divino.

Como ya lo habíamos mencionado anteriormente, para nosotros es muy importante que los alumnos cuando interpreten una obra de arte lo hagan siempre pensando en la temporalidad a la cual esta obra pertenece. Como bien sabemos son muy diferentes las formas en las cuales conceptualizaban el arte los griegos o los cristianos, es por ello que para analizar los diferentes periodos históricos desde la antigüedad hasta el renacimiento seleccionamos dos conceptos que consideramos importantes para comprender la construcción histórica de lo que en la modernidad se definirá como la disciplina estética, estos conceptos son arte y experiencia estética.

En el texto de Tatarkiewicz Wladislaw, *Historia de seis ideas*, encontramos una breve pero significativa reflexión sobre la historia de seis conceptos fundamentales, para la disciplina estética (para nuestra clase nos vamos a servir solo de dos de ellos arte y experiencia estética). Para que los alumnos conozcan cuales han sido los diferentes significados y sentidos de estos conceptos a lo largo de la historia de occidente, es que se pretende trabajar los dos capítulos dedicados a estos conceptos.

MODERNIDAD SUBJETIVIDAD Y ARTE

•Kant Emmanuel, *¿Qué es la ilustración?*, FCE, México 2000

- Nietzsche, *Sobre Verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*, Tecnos, Madrid 2010
- Gonzales Gómez Xésus, *Manifiestos de las vanguardias europeas (1909-1945)* Laiovento, Madrid 2003

La modernidad transforma radicalmente la *episteme* de occidente, el hombre y su experiencia de mundo son transformados por diversos procesos económicos, políticos, históricos y filosóficos. Acontece en la historia de la filosofía la subjetividad, concepto fundamental, para comprender la *episteme* que a partir de este momento se construyó en occidente. Subjetividad que acontece en el arte como transformación de sus paradigmas como un irrumpir del pensamiento que comienza a descubrirse a sí mismo como parte fundamental en toda construcción de realidad.

Para introducir a los alumnos en este concepto seleccionamos algunos fragmentos del texto de Kant ¿Qué es la ilustración? En el encontramos una muy clara exposición de Kant del discurso a partir del cual se constituye el hombre moderno, discurso que sustituye su fe ciega en dios por la fe ciega en la razón.

El desarrollo del arte a finales del siglo XIX y principios del XX representa una transformación radical en las formas, los cánones, los paradigmas. Estas transformaciones son inseparables de los nuevos discursos filosóficos de la época. Uno de los filósofos representativos de esta transformación de esta quiebra es Nietzsche, en uno de sus textos *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, encontramos fragmentos que nos permiten reflexionar con los alumnos sobre la filosofía que acontece con el pensamiento de Nietzsche una filosofía que se niega a decir verdad, una filosofía que se sabe así misma inmersa en los límites del lenguaje.

La crítica de la filosofía a la verdad se traduce en el arte a la crítica de la representación. El arte de vanguardia rompe con la tradición del arte en occidente, al negarle al arte la forma re-presentación, para constituirse como presentación, como creación de realidad y por lo tanto creación de mundo. Las vanguardias constituyen el último gran paradigma de occidente, a partir de ellas se han consolidado los diferentes lenguajes del arte de principios del siglo XX hasta nuestros días.

LA QUIEBRA DE LA REPRESENTACIÓN

- Subirats Eduardo, *El final de las vanguardias*, Barcelona, Antropos 1989.

Hay un momento en la historia del arte en el cual éste se hace más sincero: la representación deja de llamar a la ingenuidad y se esconde para dejar paso a una liberación del lenguaje artístico y del acto estético sin precedentes. El arte abstracto o los actos dadaístas, pero también Ulises o la Bauhaus, la dodecafonía o Le Corbusier, son algunos síntomas de esa pérdida de ingenuidad. Esta ruptura, a la cual llamamos la quiebra de la representación, va acompañada de un salto paralelo en la propia modernidad. A recorrer esta quiebra, a vivirla en sus categorías, se dedican estas sesiones.

• Actividades

El velo de la percepción habitual es espeso y difícil de levantar, con frecuencia encubre lo que el mundo puede presentarnos. Sin embargo, ¿habría modos de remover ese velo que frecuentemente encubre nuestra percepción del mundo? ¿Puede la filosofía, así como el arte, permitirnos reaprender a ver el mundo? ¿Podemos, por medio de la filosofía, desfamiliarizar nuestros modos habituales de percibir y pensar, y, de este modo, conquistar nuevas manera de aproximarnos a esta realidad?

Para nosotros la filosofía habrá un mundo de posibilidades en donde es posible pensar lo que nunca habíamos pensado, percibir lo que nunca habíamos percibido y, en ese proceso, tal vez ver el mundo como si lo estuviéramos viendo por primera vez. En tanto que la percepción estética exige una manera de comprender el mundo que le confiere a la humanidad la participación en el develamiento de la realidad. Ella nos abre la posibilidad de la experiencia del misterio de la existencia en el mundo y de un contacto vivido con el inexplicable develamiento de la realidad. El aspecto clave de esa forma de percibir consiste en que, cuando se percibe el mundo estéticamente, se percibe el mundo para sí mismo y no para otros. Por lo cual la percepción estética es un tipo de modelo para la percepción filosófica. Se trata de un modo de percibir que desempeña un papel integral en el ejercicio de “tornar el mundo extraño.”

Para crear las condiciones para que ello acontezca en el taller filosófico, es que retomemos la filosofía con niños de Walter Kohan, a lo largo de las sesiones se instalara la comunidad de indagación, así como diversos ejercicios de búsqueda que hemos creado para crear ciertos conocimientos previos que posteriormente se trabajaran en la comunidad de indagación.

A continuación se describen los diferentes momentos a partir de los cuales Walter Kohan propone instalar la comunidad de indagación:

a.) Disposición inicial

Una actividad inicial puede facilitar o enriquecer la relación de los niños con los textos y la discusión filosófica. Puede propiciar condiciones para la participación individual o grupal en una experiencia, generar una disposición emocional o intelectual favorable al trabajo colectivo.

b.) Vivencia (lectura) de un texto

Solo pensamos cuando algo, como un texto, fuerza el pensamiento. Los textos pueden ser escritos, narrativos o poéticos, pero también imaginéticos, dramatizaciones corporales, audiovisuales o virtuales. Pueden ayudar a ejercitar diversas formas de expresión y experimentación, de lectura participativa, dramática, etc. Los textos serán sensibles a la capacidad de los participantes, pero también potenciaran esa capacidad. No serán dogmáticos, moralizantes o pobremente escritos. Tendrán belleza, enigma, fuerza.

c.) Problematización del texto. Indicación de temas-preguntas

Suele ser importante que niños y adultos planteen preguntas que le propio texto les provoca. Pueden trabajar de forma individual o en grupo, o alternadamente. Se trata de encontrar problemas que afecten a los participantes para que piensen juntos, y de que las preguntas puedan dar lugar a esos problemas. Las preguntas son un punto de partida para el pensar, trazan caminos. Es importante que los participantes pregunten, y se pregunten, como un modo de abrir esos nuevos espacios al pensamiento. No hay preguntas buenas o malas, hay una relación con el preguntar que puede propiciar o ponerle límites al camino del pensar. Se trata de crear las condiciones para un preguntar lo más intenso, potente y posible.

d.) Elección de temas cuestiones

Un texto potencia preguntas. Si fuesen muchas preguntas se puede partir de: I) alguna de ellas definida por sorteo; II) una pregunta elegida por un niño que no haya hecho ninguna pregunta; III) un criterio lógico que establezca un criterio entre las preguntas; IV) establecer relaciones entre las preguntas; V) cualquier otro criterio que se considere pertinente para potenciar filosóficamente la experiencia. En este sentido, lo que interesa, más que encontrar relaciones lógicas y mecánicas entre las preguntas, es que el grupo las explore con detención, que experimente cierto paladeo de las preguntas sugeridas. Se busca focalizar el problema al que se dirigen, detectar las perspectivas que ellas afirman y profundizar las cuestiones que inquietan al grupo.

e.) Dialogo

Se espera una práctica dialogada en la que los participantes intercambien ideas y argumentos, teniendo en cuenta el examen de sus presupuestos y sus conciencias. La discusión filosófica es la tierra de los <<por qué>> y los <<para qué>>. El docente no es el centro por el que pasan las cuestiones. Propicia una participación amplia y compartida, cuida que la discusión no pierda el foco, genera las condiciones para el dialogo colaborativo. En esta instancia el docente tiene especial cuidado en considerar que lo que está en juego no solo son ideas, sino también la manera de tratarlas. El contenido de lo que se discute está estrechamente ligado al modo en

cómo se discute. Importa la manera en que la palabra circula, el lugar que el grupo y cada uno crea para escuchar lo que los otros tienen para decir, la posibilidad de que los pensamientos no estén acompañados apenas por palabras, sino también por silencios, gestos y otros lenguajes.

f.) Para continuar pensando

Se puede evaluar; destacar o recuperar alguna dimensión de la experiencia individual o colectivamente. Lo que se evalúa, se destaca o se recupera es la experiencia, y no sus participantes. Se puede abrir nuevos rumbos para el pensamiento, recrear conceptos presentándolos de un modo diferente, etc.¹³⁴

El llevar a cabo los momentos anteriormente mencionados buscamos crear las condiciones para el filosofar en el aula, ya que nos permite generar un espacio para el pensamiento compartido, el diálogo, la escucha.

Consideramos que los diferentes momentos planteados por Kohan, nos permiten, el poner a la filosofía en acto, crear y experimentar el filosofar, a partir de un texto, una imagen, una película, una obra de arte es lo que buscábamos y encontramos en la filosofía con niños. A continuación presentamos como es que vamos a instalar la actividad del taller filosófico en las sesiones.

- a.) Disposición inicial: en las primeras sesiones comenzaremos el taller filosófico con una actividad que hemos creado junto con los compañeros del diplomado en filosofía con niños: el juego de las preguntas. Esta actividad tiene como objetivo que los participantes practiquen el arte de preguntar, el reto consiste en poder encadenar las presuntas, por ejemplo, alguien lanza una pregunta ¿Por qué el cielo es azul? quien sigue va a tener que hacer una pregunta que se relacione con la pregunta anterior ¿Qué es lo azul?
- b.) Vivencia (lectura) de un texto: Este momento se trabajara en equipo, los materiales que se utilizaran son muy diversos, pueden ser un corto, una película, un texto filosófico, un artículo de opinión, etc.
- c.) Problematización del texto. Indicación de temas-preguntas: Este momento se trabajara en equipo, la problematización del texto se realizara de la siguiente manera: a partir del texto se pedirá a los alumnos que individualmente expresen algún pensamiento que haya partido de esta vivencia, como por ejemplo escribir un concepto o realizar una pregunta. Posteriormente, los alumnos comparten con los

¹³⁴ *Ídem* p., 24-25

miembros de su equipo que los llevo a escribir este pensamiento. A partir de este breve dialogo se les pide a los alumnos que en equipo generen una pregunta.

- d.) Elección de temas cuestiones: De las diversas preguntas realizadas por todos los equipos, se seleccionara una para comenzar el dialogo, la cual será seleccionada a partir de los votos de los alumnos, quienes se tendrán que poner de acuerdo para seleccionar una de las preguntas planteadas por los demás equipos.
- e.) Diálogo: este momento se realizara en grupo.
- f.) Para continuar pensando: dependiendo de las actividades, en las diferentes sesiones se les pedirá a los alumnos que de forma individual o en equipo elaboren un producto final.

El Taller filosófico se desarrollara según los momentos sugeridos por Walter Kohan. En nuestra planeación el lector podrá encontrar los diferentes momentos y las actividades correspondientes a cada uno de ellos. De igual forma cabe señalar que en las diferentes sesiones en las que se tenga planeada como actividad el taller filosófico los alumnos trabajaran en equipos, por lo cual con la finalidad de ahorrar tiempo y pensando en que además realizaran otras actividades en equipo, ya desde la segunda sesión se planea conformar equipos establecidos con los cuales los alumnos trabajaran a lo largo del curso.

Los ejercicios de búsqueda, son actividades en las que se plantean problemas a los alumnos, preguntas sin respuesta última, ejercicios creados para generar en el estudiante una búsqueda. Para resolverlos los alumnos trabajaran en equipo, los ejercicios son problemas que nos permiten pensar con el otro, generar acuerdos y responsabilidades compartidas.

• La evaluación en filosofía

Partimos con la siguiente pregunta ¿Es posible evaluar el pensamiento? A ello respondemos categóricamente con una negativa absoluta ¿cómo evaluar el pensamiento? Sabemos que no existe algún método o instrumento que nos permita evaluar el pensamiento, para poder realizar tan excelentísima tarea necesitamos de hecho tener juicios de valor sobre lo que es un pensamiento correcto o un pensamiento incorrecto, la posibilidad de emitir semejantes sentencias sobre el pensamiento, nos remiten a definiciones de filosofía y por lo tanto de

enseñanza de la filosofía completamente opuestas a los supuestos filosóficos definidos con anterioridad en este trabajo.

Entonces como podemos evaluar nuestras evidencias de aprendizaje, para ello vamos a partir de la definición de enseñanza de filosofía, en la cual siguiendo a Cerletti propusimos una enseñanza “filosófica”, la cual prioriza el aspecto subjetivo-creativo que el objetivo-repetitivo. Es decir, privilegamos prácticas creativas que pretenden generar las condiciones para que acontezca el filosofar en el aula. Ahora bien, como se traduce esta postura sobre la enseñanza de la filosofía en una evaluación, para Cerletti:

Si es deseable que los estudiantes de filosofía no (sólo) repitan los contenidos tradicionales de la filosofía, sino que, en alguna medida, se los apropien (esto es, que hagan propios los interrogantes filosóficos, que los recreen, y sientan necesidad de respuestas), o lo que es lo mismo, si se pretende que los alumnos se inicien en el filosofar, entonces la enseñanza, y coherentemente su evaluación, deberá estar orientada en ese sentido.¹³⁵

De manera que la evaluación deberá de ser coherente con nuestra definición de enseñanza de la filosofía por lo tanto deberá de privilegiar la instancia subjetiva-creativa, en lugar de la objetiva-creativa, para ello seguiremos atentamente los argumentos desarrollados por Cerletti con respecto a la evaluación en sus dimensiones objetiva y subjetiva:

De acuerdo con la dimensión técnica de la evaluación, lo más sencillo de evaluar sería básicamente la instancia objetiva, porque implica aspectos reconocibles de repetición. La instancia subjetiva (la creación) rompe la imagen especular de lo enseñado con lo aprendido, de quien enseña con quien aprende; agrega una novedad a la secuencia de transmisión controlada. Esa aparición de algo diferente, la irrupción subjetiva, pone de manifiesto la dificultad de encontrar en lugar autoafirmado de quien “aprende” (u ocupa ese rol en el mapa institucional de distribución de lugares).¹³⁶

Como ya se había señalado anteriormente la instancia objetiva de la enseñanza de la filosofía, se identifica con la enseñanza tradicional, en la cual la enseñanza implica que el profesor transmita contenidos, mientras que la forma de verificar que los alumnos aprendieron es comprobar que pueden repetirlos, desde esta perspectiva el problema de la evaluación se resuelve a partir de la instrumentación técnica. Este tipo de evaluación resulta congruente con este modelo, pero poco interesante, puesto que el concepto de enseñanza aprendizaje recae en la lógica de la repetición y por lo tanto la evaluación dependerá de la verificación de los contenidos.

¹³⁵ *Óp. Cit. La evaluación en filosofía. Aspectos didácticos y políticos*, p. 59

¹³⁶ *Ídem. p.*, 64

Ahora bien, en nuestra practica queremos preponderar la instancia subjetiva-creativa, en la cual la enseñanza implica que el profesor debe de crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber. Esta perspectiva nos presupone una instancia creativa-subjetiva, que irrumpe como novedad, como acontecimiento, en tanto no es repetición si no creación. Al no participar de la lógica repetidora, tampoco se puede evaluar a partir de criterios de verificación, lo cual en el momento de evaluar nos plantea muchos problemas ya que si se logran generar las condiciones necesarias para que acontezca la instancia creativa-subjetiva ¿Cuáles podrían ser los parámetros a partir de los cuales nosotros como docentes podemos saber en que medida el alumno hizo una forma de interrogar y una voluntad de saber?

En el deseo de filosofar, o en la irrupción de un pensar, se juega la originalidad de cada uno. Es decir, solo quien comienza a filosofar, por modesto que sea este filosofar, estaría en condiciones de afirmar que a “aprendido” a “filosofar”. Porque ese vínculo con el saber es singular, es irreductible. No es posible juzgar, y aún menos medir, ese amar o desear el saber.¹³⁷

En virtud de lo anterior, consideramos que como docentes lo único que podemos evaluar es la instancia objetiva de la enseñanza de la filosofía, la cual consiste en verificar que los alumnos puedan repetir algunos datos de la historia de la filosofía o la adquisición de habilidades argumentativas. En tanto que en la dimensión subjetiva, el profesor no puede emitir juicios de valor, ya que solo aquel que comienza a filosofar, puede decir que aprendió, es en este sentido que el profesor de ninguna manera puede tener la pretensión de poder medir cuantitativamente el deseo de saber, la experiencia de un pensamiento, o si acontece o no una transformación subjetiva. Ello solo puede ser nombrado por el sujeto en el cual se dan cada una de estas experiencias.

¹³⁷ *Ídem* .p., 52

PLAN DE CLASE

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 1			Fecha	
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
<p>ENCUADRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presentación del grupo •Diagnóstico 	Establecer un nuevo tipo de relación entre el profesor y sus alumnos, caracterizada por un vínculo de colaboración y ayuda mutua	<ul style="list-style-type: none"> -El cartero -Taller filosófico -Cuestionario diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Marcadores - Borrador - Fotocopias del texto - Hojas 	<ul style="list-style-type: none"> -Frases generadas a partir del Taller filosófico -Cuestionario diagnóstico 	<p>EL CARTERO – 20 min.</p> <p>El profesor organiza a los alumnos para que se distribuya el mobiliario del salón de tal forma que su genere un espacio muy amplio en el centro, para que se acomoden las sillas en forma de circulo. Una vez que este acomodado el mobiliario la profesora da las indicaciones para la realización de la técnica del cartero. Esta técnica funciona de la siguiente manera: la profesora dice que trae una carta, para todos aquellos que, por ejemplo: traigan puesto algo negro, aquellos que tengan una prenda de este color tienen que cambiarse del lugar en donde están sentados, el último en sentarse deberá de responder una pregunta que le realice la profesora, posteriormente el también deberá de hacerle una pregunta a la profesora. Y así progresivamente.</p> <p>TALLER FILOSÓFICO: Nombrando a mi generación – 40 min.</p>	<p>Benedetti Mario <i>¿Qué les queda a los jóvenes?</i></p> <p>Consultado en: http://www.bauleros.org/jovenes.html 02-01-16</p>

					<p>La profesora pide a los alumnos que se reúnan en equipos, les proporciona una copia del poema de Mario Beneditti ¿Qué les queda a los jóvenes? Les pide que lo lean. Al finalizar la lectura se les indica a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento que les genero el texto escriban una frase, posteriormente se les pide que se la lean a su equipo y que les cuenten por que realizaron esta pregunta. A partir de este dialogo se les pide que entre todos generen una frase que consideren representativa de su generación. Cuando terminen se les pide que pasen frente al grupo a exponernos su frase y explicarnos que los llevo a pensarla. Al finalizar la profesora realizara una conclusión de este ejercicio sobre como este refleja las inquietudes de la generación a la cual pertenecen los jóvenes.</p> <p>CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO- 30 min</p> <p>A partir de los pensamientos generados después de la lectura del poema de Benedetti, se les pide a los alumnos que respondan un cuestionario en el cual se les cuestiona sobre su ser joven en el México del siglo XXI.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

PLAN DE CLASE

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 2				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
<p>ENCUADRE</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presentación del programa y de la forma de evaluación •Generación de acuerdos •Diagnóstico 	<p>Establecer un nuevo tipo de relación entre el profesor y sus alumnos, caracterizada por un vínculo de colaboración y ayuda mutua.</p>	<p>-Presentación de contenidos y evaluación. - Cuestionario diagnóstico - Generación de acuerdos.</p>	<p>- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón -Computadora - Video</p>	<p>-Acuerdos del trabajo en equipo</p>	<p>PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS Y EVALUACIÓN – 15 min. Exposición por parte de la profesora sobre los contenidos que serán vistos a lo largo del curso y forma de evaluación CUESTIONRIO DIAGNÓSTICO- 20 min. Realización por escrito de cuestionario diagnóstico del grupo GENERACIÓN DE ACUERDOS- 55 min. La profesora pide a los alumnos que conformen los equipos con los cuales los alumnos trabajaran a lo largo del curso. Una vez conformados los equipos se proyecta el video. Posteriormente se les pide a los alumnos que respondan un cuestionario sobre lo que se puede hacer en equipo y lo que no. A partir de él se les pide que generen acuerdos sobre las responsabilidades que asumirán sus integrantes, al finalizar deberán de entregarlos por escrito. TAREA: ver película y resolver cuestionario</p>	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Fight club.</i> dirigida por David Fincher, 20th Century Fox, Estados Unidos, 1999 •Wolfgang y Christoph Lauenstein, 1989, "Balance", recuperado de : https://www.youtube.com/watch?v=vZiEt5RUYSk

Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 3				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
INTRODUCCIÓN A LA ESTÉTICA El mundo como obra de arte total	El alumno reconoce algunas problemáticas de la estética y como esta se relaciona con su vida cotidiana, para ello reflexiona críticamente, a través del diálogo argumentado	Taller filosófico	- Pizarrón - Marcadores - Borrador	- Cuestionario de la película -Dibujo y breve reflexión sobre los pensamientos generados en el Taller	TALLER FILOSÓFICO: El mundo como obra de arte total- 90 min. INICIO: Juego de las preguntas VIVENCIA: Película y cuestionario (se dejaron de tarea) Lectura de un fragmento del texto de Eduardo Subirats <i>Culturas virtuales</i> PROBLEMATIZACIÓN: A partir de la lectura del texto se les pide a los alumnos que realicen una pregunta que posteriormente deberán de compartir con sus compañeros así como una breve reflexión sobre lo que los llevo a realizar esta pregunta. A partir del dialogo el equipo deberá de generar una pregunta, que pasaran a escribir al pizarrón. ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos los equipos, se realizara una votación para elegir la pregunta generadora del dialogo DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los	•Subirats Eduardo, <i>Culturas virtuales</i> , Biblioteca nueva, Madrid 2001. • <i>Fight club</i> . dirigida por David Fincher, 20th Century Fox, Estados Unidos, 1999 • <i>Le nom de la rose</i> , dirigida por

					<p>alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento generada en el taller, realicen un dibujo que representa alguna de sus reflexiones, así como un breve escrito sobre lo que este representa.</p> <p>TAREA : Ver película y resolver cuestionario</p>	<p>Jean- Jacques Annaud ,Constantin film, Francia 1980</p>
--	--	--	--	--	--	--

PLAN DE CLASE

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 4				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
INTRODUCCIÓN A LA ESTÉTICA El arte y lo divino: la experiencia del mundo en la antigüedad	El alumno adquiere y aplica conceptos básicos de la estética, para desarrollar su sensibilidad estética, a partir de la interpretación de obras de arte	- Exposición por parte de la profesora - Taller filosófico	- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón - Computadora	Interpretación por escrito de la obra de arte seleccionada por el equipo	EXPOSICIÓN- 20 min. Breve exposición introductoria sobre la historicidad de la estética. El mundo antiguo. Aristóteles el libro de la Poética y el concepto de mimesis TALLER FILOSOFICO: El arte y lo divino – 70 min. INICIO: Juego de las preguntas VIVENCIA: Película y cuestionario (se dejaron de tarea) Lectura de un fragmento del texto de Aristóteles, <i>La poética</i> PROBLEMATIZACIÓN: A partir de la lectura del texto se les pide a los alumnos que realicen una interpretación de la obra de arte (en la clase anterior se les pide de tarea a los alumnos por quipos traer impresa una obra de arte de una determinada época histórica) que selecciono su equipo. Esta interpretación se deberá de realizar por escrito, una vez terminado deberán de construir una pregunta a partir de la experiencia de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le nom de la rose</i>, dirigida por Jean-Jacques Annaud ,Constantin film, Francia 1980 • Aristoteles, <i>Poética</i>, Icaria, Barcelona 2000

					<p>generada por la interpretación de la obra de arte. Los equipos pasarán a escribir sus preguntas al pizarrón.</p> <p>ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos los equipos, se realizara una votación para elegir la pregunta generadora del dialogo</p> <p>DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos</p> <p>PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento generada en el taller, se reúnan con su equipo para responder a la pregunta ¿Cómo se relaciona el arte y lo divino? a partir de la obra de arte con la que están trabajando</p>	
--	--	--	--	--	---	--

PLAN DE CLASE

Nombre de la asignatura							Filosofía II						
Unidad							Introducción al pensamiento ético y estético						
Tema							El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.						
Objetivo de la unidad							Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.						
Periodo : 2016-2							Sesión : 5					Fecha	
CONTENIDO TEMATICO		OBJETIVO DE APRENDIZAJE		TECNICAS DE ENSEÑANZA		RECURSOS Y MATERIALES		EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE		ACTIVIDADES		FUENTES	
LA CONSTRUCCIÓN HISTORICA DEL CONCEPTO DE ARTE Y EXPERIENCIA ESTÉTICA		El alumno adquiere y aplica los conceptos de arte y experiencia estética, para comprender su relación con el contexto histórico, filosófico y artístico		-Exposición - Sociodrama.		- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón -Computadora - Video		-Exposición de los alumnos -Cuestionario sobre el texto: Historia de seis ideas		EXPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS. - 30 min. Los equipos pasan a exponer la interpretación que hicieron de la obra arte la clase pasada SOCIODRAMA. – 60 min. La profesora proporciona a los alumnos el texto: <i>Historia de seis ideas</i> junto con el cuestionario que resolverán. Una vez que lo hallan contestado se les pide que a partir de las respuestas del cuestionario creen un guion para una obra teatral de aproximadamente cinco minutos		Tartarwiewicz Wladislaw, <i>Historia de seis ideas</i> , Tecnos España 2001	

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 6				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
LA CONSTRUCCIÓN HISTORICA DEL CONCEPTO DE ARTE Y EXPERIENCIA ESTÉTICA	El alumno adquiere y aplica los conceptos de arte y experiencia estética, para comprender su relación con el contexto histórico, filosófico y artístico	-Sociodrama -Coevaluación -Lluvia de ideas -Exposición por parte de la profesora	- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón -Computadora	-Cuadro comparativo -Representación teatral	SOCIODRAMA.- 50 min El profesor organiza a los equipos para que pasen a realizar sus representaciones teatrales, a partir de la información que van obteniendo de las representaciones, los alumnos irán llenando un cuadro comparativo. COEVALUACIÓN Esta actividad se realiza en conjunto con el sociodrama, ya que una vez que los alumnos terminen su representación teatral serán evaluados por los demás equipos (a partir de una rúbrica de exposición) LLUVIA DE IDEAS 20 min. La profesora pide a los alumnos que a partir de su cuadro comparativo comiencen a lanzar ideas sobre las preguntas ¿qué es el arte?¿qué es la experiencia estética? Una vez anotadas en el pizarrón se genera con el grupo una breve definición EXPOSICIÓN POR PARTE DE LA PROFESORA.-	•Tartarwiewicz Wladislaw, <i>Historia de seis ideas</i> , Tecnos España 2001 •Hysteria, dirigida por Tania Wexler, Informant Media Forthcoming Productions, Reino Unido 2011

					20 min. Breve introducción al contexto histórico en el cual surge la modernidad	
--	--	--	--	--	--	--

PLAN DE CLASE

Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 7				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
MODERNIDAD SUBJETIVIDAD Y ARTE Razón y subjetividad	El alumno adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.	Exposición por parte de la profesora Taller filosófico	- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón -Computadora	Cuestionario de la película Reflexiones por escrito generadas en el taller	EXPOSICIÓN POR PARTE DE LA PROFESORA.- 10 min. Breve introducción sobre la importancia de la obra de Emmanuel Kant en la historia de la filosofía. TALLER FILOSÓFICO: Subjetividad y arte.- 70 min. INICIO: Juego de las preguntas VIVENCIA: Lectura de un fragmento del texto de Kant ¿Qué es la ilustración? PROBLEMATIZACIÓN: A partir de la lectura del texto se les pide a los alumnos que respondan a la pregunta ¿Quién es el hombre ilustrado? Una vez respondida esta pregunta se realiza una lluvia de ideas. A partir de las respuestas de los equipos la profesora expone brevemente el concepto de subjetividad y racionalidad en la obra de Kant así como su impacto en la historia de la filosofía. Posteriormente se pide a los alumnos que a partir del dialogo realicen una pregunta.	•Kant Emmanuel, <i>¿Qué es la ilustración?</i> , FCE, México 2000 •Hysteria, dirigida por Tania Wexler, Informant Media Forthcoming Productions, Reino Unido 2011

					<p>ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos los equipos, se realizara una votación para elegir la pregunta generadora del dialogo</p> <p>DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos</p> <p>PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento generada en el taller, generen una reflexión escrita.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

PLAN DE CLASE

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 8				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
<ul style="list-style-type: none"> •Subjetividad y arte •La quiebra de la representación 	El alumno adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.	Exposición por parte de la profesora Taller filosófico	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón -Computadora 	Reflexiones por escrito sobre lo acontecido en el taller	<p>EXPOSICIÓN POR PARTE DE LA PROFESORA.- 20 min.</p> <p>A partir del concepto de subjetividad analizado en las sesiones anteriores, la profesora realiza una interpretación de diversas obras de arte pertenecientes al romanticismo, impresionismo y expresionismo. Posteriormente se realiza una breve introducción sobre la importancia de la obra de Nietzsche en la historia de la filosofía.</p> <p>TALLER FILOSÓFICO: La quiebra de la representación. - 70 min.</p> <p>INICIO: Juego de las preguntas</p> <p>VIVENCIA: Lectura de un fragmento del texto de Nietzsche, <i>Sobre verdad y mentira en sentido extramoral</i> . Posteriormente se muestra a los alumnos el cuadro de Picasso Las señoritas de Aviñon</p> <p>PROBLEMATIZACIÓN: Se pide a los alumnos que utilicen el texto de Nitzsche para realizar una interpretación del cuadro de Picasso, la</p>	Nietzsche, <i>Sobre Verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento</i> , Tecnos, Madrid 2010

					<p>cual deberán de entregar por escrito. Una vez terminada su interpretación cada equipo deberá de pensar en una pregunta. Al finalizar los equipos comparten con el grupo sus preguntas y que llevo a realizarlas. La profesora irá escribiendo las preguntas de los alumnos en el pizarrón</p> <p>ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos los equipos, se realizara una votación para elegir la pregunta generadora del dialogo</p> <p>DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos</p> <p>PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento suscitada en el taller, generen una reflexión escrita.</p> <p>TAREA: Se asignan a los equipos los temas de la siguiente actividad.¹³⁸ Se pide a los alumnos que se organicen con sus equipos para que la próxima clase traigan información impresa sobre el tema asignado.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

¹³⁸ El próximo tema es vanguardias, por lo cual a cada equipo se le otorga como tema para la siguiente actividad una vanguardia, por ejemplo: futurismo.

					a la pregunta ¿las cubetas de agua pueden ser consideradas una obra de arte? TAREA: Ver el documental La sal de la tierra y resolver el cuestionario	
--	--	--	--	--	---	--

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 11				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
LA OBRA DE ARTE EN SU ÉPOCA DE REPRODUCTIBILIDAD TECNICA Cine y fotografía	El alumno adquiere y aplica conceptos básicos de la estética, para desarrollar su sensibilidad estética, a partir de la interpretación de obras de arte	- Exposición por parte de la profesora - Taller filosófico	- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón - Computadora	Reflexión final sobre el taller filosófico	EXPOSICIÓN- 20 min. Breve exposición introductoria sobre el contexto histórico en el que vive Walter Benjamín, así como a la importancia del texto <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> TALLER FILOSOFICO: ¿El cine y la fotografía son obras de arte? INICIO: Exposición por parte de la profesora sobre la tradición filosófica y estética contemporánea al texto de Benjamín VIVENCIA: Lectura de un fragmento del texto <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> . Posteriormente se muestra a los alumnos algunas fotografías que aparecen en el documental <i>La sal de la tierra</i> PROBLEMATIZACIÓN: A partir de la lectura del texto y la interpretación de las fotografías, se pide a los alumnos que en equipo realicen una	Walter Benjamín, <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> , Itaca, México 2003

					<p>pregunta y que la pasen a escribir al pizarrón</p> <p>ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos los equipos, se realizara una votación para elegir la pregunta generadora del dialogo</p> <p>DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos</p> <p>PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento generada en el taller, se reúnan con su equipo para realizar una reflexión a modo de conclusión</p>	
--	--	--	--	--	---	--

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 12				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
LA OBRA DE ARTE EN SU ÉPOCA DE REPRODUCTIBILIDAD TECNICA Estetización de la política & politización del arte	El alumno identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su vida cotidiana.	- Exposición por parte de la profesora - Taller filosófico	- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón - Computadora	Reflexión final sobre el taller filosófico	EXPOSICIÓN.- 15 min. Breve exposición introductoria sobre algunos conceptos fundamentales del texto de Walter Benjamín La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica TALLER FILOSÓFICO: Estetización de la política & politización del arte.- INICIO: Exposición por parte de la profesora sobre el contexto mediático en el que nos encontramos actualmente y como el concepto de estatización de la política sirve para comprender a la sociedad contemporánea. VIVENCIA: Lectura de un artículo de opinión sobre la fuga del Chapo PROBLEMATIZACIÓN: A partir de la lectura del texto se pide a los alumnos que en equipo realicen una pregunta y que la pasen a escribir al pizarrón ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos	• Walter Benjamín, <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> , Itaca, México 2003 • Galvan Ochoa Enrique, “¿Por qué no creo?” <i>La jornada</i> , 11-01-16, disponible en :

					<p>los equipos, se realizara una votación para elegir la pregunta generadora del dialogo</p> <p>DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos</p> <p>PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento generada en el taller, se reúnan con su equipo para realizar una reflexión a modo de conclusión.</p>	<p>http://www.jornada.unam.mx/2016/01/11/opinion/008o1eco</p> <p>consultado 15-01-16</p>
--	--	--	--	--	---	---

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 13				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
LA OBRA DE ARTE EN SU ÉPOCA DE REPRODUCTIBILIDAD TECNICA La experiencia del arte en la era de la reproductibilidad técnica	El alumno identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su vida cotidiana.	- Taller filosófico: La experiencia del arte en la era de la reproductibilidad técnica	- Pizarrón - Marcadores - Borrador - Cañón - Computadora	Reflexión final sobre el taller filosófico	EXPOSICIÓN.- 15 min. Breve exposición introductoria sobre algunos conceptos fundamentales del texto de Walter Benjamín <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> TALLER FILOSÓFICO: : La experiencia del arte en la era de la reproductibilidad técnica INICIO: Exposición por parte de la profesora sobre el arte y la experiencia estética ante la tecnología VIVENCIA: Lectura de un fragmento del texto de Walter Benjamin <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> PROBLEMATIZACIÓN: A partir de la lectura del texto se pide a los alumnos que en equipo realicen una pregunta que posteriormente pasan a escribir al pizarrón ELECCIÓN DE TEMA: Una vez que estén escritas en el pizarrón las preguntas de todos los equipos, se realizara una votación para	• Walter Benjamín, <i>La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica</i> , Itaca, México 2003

					<p>elegir la pregunta generadora del dialogo</p> <p>DIALOGO: los alumnos intercambian ideas y argumentos</p> <p>PARA CONTINUAR PENSANDO: Se les pide a los alumnos que a partir de la experiencia de pensamiento generada en el taller, se reúnan con su equipo para realizar una reflexión a modo de conclusión.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 14				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
ELABORACIÓN DEL PRODUCTO FINAL	El alumno identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su vida cotidiana.	- Coevaluación - Elaboración del producto final	- Pizarrón - Marcadores - Borrador	Producto final	COEVALUACIÓN.- 15 min. La profesora entrega rubricas de evaluación que deberán de ser llenadas por todos los integrantes del equipo ELABORACIÓN DEL PRODUCTO FINAL.- 75 min. La profesora les pide a los alumnos que junto con sus equipos respondan por escrito la pregunta ¿Qué aprendí? Posteriormente se les pide que a partir de esta reflexión generen un producto creativo que será expuesto ante la clase en la última sesión	

PLAN DE CLASE						
Nombre de la asignatura		Filosofía II				
Unidad		Introducción al pensamiento ético y estético				
Tema		El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.				
Objetivo de la unidad		Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.				
Periodo : 2016-2		Sesión : 15				Fecha
CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS Y MATERIALES	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	FUENTES
PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO FINAL	El alumno identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su vida cotidiana.	- Presentación del producto final	- Pizarrón - Marcadores - Borrador	Producto final	PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO FINAL.- 90 min. La profesora les pide a los alumnos que junto con sus equipos realicen la presentación de su producto final ante el grupo	

FIOSOFAR AL BORDE DEL VACÍO

Revalorizar, rescatar y preservar el aula como un espacio para que acontezca el filosofar ha sido el eje sobre el cual hemos trazado un camino para nuestro pensamiento. Si hemos realizado una crítica al papel de la filosofía dentro de la institución escolar, ello ha sido con la finalidad de problematizar el funcionamiento de la filosofía como dispositivo pedagógico, el conocer su función nos permitió pensar sus límites y posibilidades. En esta investigación se han analizado ambas cuestiones, las reflexiones en torno a ellas dieron como resultado una propuesta pedagógico-filosófica, el Taller Filosófico. La experiencia educativa que este implicó, me lleva a afirmar que es posible construir un espacio para que acontezca el filosofar en el aula, siguiendo a Alejandro Cerletti:

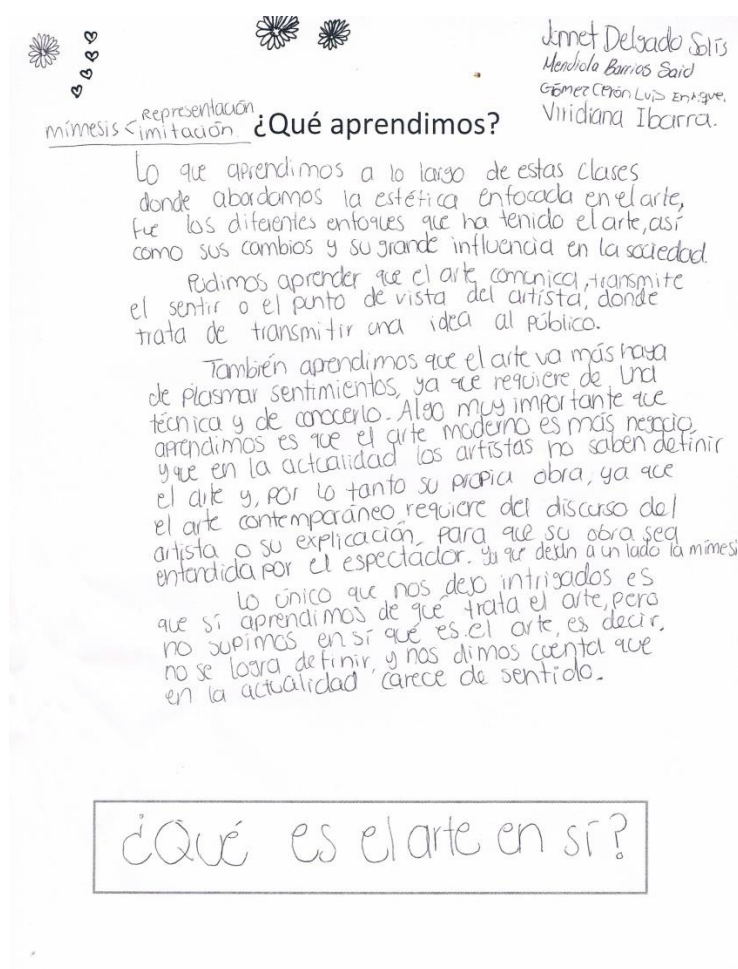
La educación institucionalizada, es una estructura compleja de repetición que, dada su particular conformación, siempre incluye puntos sitios en los que su constitución está siempre al borde del vacío. Estar al borde no habilita a pensar que la educación institucionalizada esta diariamente en estado crítico, pero sí que la normalidad de toda situación está construida sobre potenciales puntos de ruptura. (...) Estar al borde del vacío muestra que en todo momento puede aparecer en cualquier momento, ya sea en el cuerpo, en acto, una voz disonante, una idea extraña.¹³⁹

Filosofar al borde del vacío, significa que la continuidad de los procesos educativos puede tener puntos en los que la repetición se irrumpe. El pensar la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, me ha llevado a considerar a las instituciones educativas como lugares de encuentro y dada la complejidad que las caracteriza como lugares de acontecimiento. El acontecimiento, es la aparición de lo nuevo, con respecto a lo que no había, aparece como diferente de lo existente hasta entonces. La irrupción de un acontecimiento, es radical en tanto que no se puede prever, porque si fuera anticipable sería definible, a partir de lo que hay y por lo tanto sería una variante de lo que ya había. La filosofía con niños de Walter Kohan, nos permitió crear las condiciones para el acontecimiento de una experiencia filosófica en el aula. A partir de los momentos sugeridos para la práctica filosófica, aconteció en el aula la experiencia del filosofar, en el estar-juntos, que hace posible lo común desde la narración de lo que me pasa y es de suyo conversación: un dar la palabra y dar la escucha en la que la experiencia siempre singular

¹³⁹Cerletti Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante, 2008, p. 60.

no se pierde, porque lo común no es abstracción que borra lo singular, sino un compartir que produce un saber colectivo.

La elaboración de la experiencia y de lo común se basa en la conversación, en dar la palabra y dar la escucha. El trato resulta manifestación del dar, es presentación del otro como el que viene aquí a dar su palabra, y de mí como el que escucha. En esta relación de donación la palabra siempre es del otro y la escucha siempre es mía: doy mi escucha, reconozco al otro como otro, como quien no soy, porque lo descubro otro en lo que dice. Escuchar es dar acogida, hospitalidad al otro como otro en su palabra, porque su palabra lo presenta. Queremos terminar presentando la voz de los jóvenes CCHeros que participaron en el Taller Filosófico, ya que encontramos en sus palabras la mejor forma de mostrar lo que aconteció en esta experiencia educativa.



representación
mimesis < imitación

¿Qué aprendimos?

Lo que aprendimos a lo largo de estas clases donde abordamos la estética enfocada en el arte, fue los diferentes entornos que ha tenido el arte, así como sus cambios y su grande influencia en la sociedad.

Podimos aprender que el arte comunica, transmite el sentir o el punto de vista del artista, donde trata de transmitir una idea al público.

También aprendimos que el arte va más allá de plasmar sentimientos, ya que requiere de una técnica y de conocerlo. Algo muy importante que aprendimos es que el arte moderno es más negocio, y que en la actualidad los artistas no saben definir el arte y, por lo tanto su propia obra, ya que el arte contemporáneo requiere del discurso del artista o su explicación, para que su obra sea entendida por el espectador. Y por desgracia a un lado la mimesis

Lo único que nos dejó intriguados es que si aprendimos de que trata el arte, pero no sabemos en sí que es el arte, es decir, no se logra definir, y nos damos cuenta que en la actualidad carece de sentido.

¿Qué es el arte en sí?

Janet Delgado Salis
Marilyn Barrios Said
Gómez Cárdenas Luis Enrique
Viridiana Ibarra.

¿Qué aprendimos?

Aprendimos la importancia del trabajo en equipo durante estas clases aprendimos mucho sobre el arte y a partir de estas, pudimos ampliar nuestro panorama acerca de estos temas, aprendimos a interpretar las obras y esto nos permitió darle un significado a las obras observadas en el museo.

Aprendimos las distintas características de las diferentes épocas y la evolución del arte hasta nuestros tiempos.

Aprendimos conceptos como la mimesis y la evolución de los conocimientos de los filósofos a través del tiempo.

La clase nos enseñó a ser más críticos a la hora de interpretar una obra o un tema.

Y el significado del genio hacia el objeto, el noumeno y nuevos conceptos, que nos serán útiles para comprender textos filosóficos, pero, sobre todo para la vida.

¿Cómo darle una interpretación real al arte?

Grau Marens Fernanda ✓

Marquez Rivera Flor

Magdalena Navarro Nancy ✓

Ugarte Emiliano ✓

¿Qué aprendimos?

- 1° Los conceptos de Naturaleza, Arte, Mimesis y filosofía.
- 2° La evolución del arte en las diferentes etapas de la historia (Antigua Griega, Edad Media, Renacimiento, Ilustración y edad contemporánea).
- 3° Enseñanzas sobre textos o citas de Nietzsche, Kant y Schopenhauer.
- 4° La transformación del arte dejando la mimesis en el surrealismo.
- 5° El yo absoluto en el arte.
- 6° La pérdida del sentido para el artista en crear una obra, la cual le deje algo al espectador.
- 7° El arte se ha desgastado por causa del contexto social y político en el que vivimos donde la tecnología reemplaza a la literatura, música y pintura.
- 8° La dificultad para comprender el arte contemporáneo.
- 9° Complementar las ideas de nuestros compañeros.
- 10° Defender nuestro criterio.
- 11° Trabajar en equipo de esta manera tan peculiar "filosofando".

¿La filosofía es un arte, o puede expresarse como uno?

REFERENCIAS

Aboites Hugo, "Las competencias: proyecto europeo en México y América Latina", en *La Jornada*, 7 de noviembre de 2009

Arendt, Hannah. *Responsabilidad y Juicio*, "Algunas cuestiones de filosofía moral", Ed. Paidós Barcelona 2007

_____ *Entre el pasado y el futuro*, "La crisis de la educación". Ediciones Península, Barcelona 1968

Baudelot C, Benoliel R, Cukkowicz H., Establet R., *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, Akal, Madrid 87

Bolívar Echeverría, *El discurso teórico de Marx. Discurso crítico y revolución*, ITACA, México 2011

Bourdieu Pierre, "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, Grijalbo, México 1990

Cerletti Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires 2008

_____ *La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos*. Educar en Revista, Editora UFPR, Brasil 2012, p. 63. Disponible en:

http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAAahUKEwjU_aWlhZzJAhUJSyYKHUI9Afs&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fer%2Fn46%2Fn46a05.pdf&usg=AFQjCNF4Gx0yWo3odwBQbc2n0aQlQDHMdw&bvm=bv.107763241,d.eWE Consultado el: 10-11-11

_____ *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante, 2008

Feixia Carles, *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México*, Causa Joven- CIEJ, México 1998

Foucault Michel, *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Siglo XXI, México 1986.

Gaos José, *La filosofía en la universidad.*, UNAM. México, 2010.

Giménez Gilberto, *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, México 2005
Instituto de investigaciones sociales, UNAM

Gobierno del Distrito Federal. Ley de las y los jóvenes del Distrito Federal, Artículo 2,
Fracción I. Asamblea legislativa del Distrito Federal, III Legislatura, (en línea)

http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/legislacion/ley_de_las_y_los_jovenes_del_distrito_federal.pdf consultado el: 06-01-16

Guzmán Carlota y Saucedo Claudia (Coord.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ed. Pomares, Barcelona 2007

Guzmán Gómez Carlota, *Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa*, Perfiles Educativos, vol. XXIV, núm. 98, 2002, pp. 38-56 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México

Habermas J. *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*, Tecnos Madrid 2008

Hadot Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?*, FCE, México, 1998

Hegel G.W.F., *Escritos pedagógicos*, México, FCE, 1991

Humboldt., *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín.*, disponible en
http://www.ccee.edu.uy/eda/TGU/ensenian/historia_univ/humboldt1.pdf,

Hurtado Guillermo, Para una filosofía de la democracia en América Latina, en *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, Editorial Torres y Asociados, México 2008

Juliusz Domansk, *“La philosophie, théorie ou manière de vivre”*, Editions Universitaires de Fribourg, Paris, 1990.

Kohan Walter, *El maestro inventor. Simón Rodríguez, Miño y Dávila*, Buenos Aires 2013

Kohan O. Walter y Vera Walskman (comp.) *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Brasil, Novedades educativas, 2000

Kohan Walte y Waksman Vera. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase* Novedades Educativas, Buenos Aires 2000

Kohan Walter O. y Beatriz Frabiora Olarieta (coord.) *En caxias la filosofía en-caxia La escuela pública apuesta al pensamiento*, Ed. Homo Sapiens, Argentina 2013
Hernández Gonzales Joaquín, *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México UPN, 2008,

Larrosa Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, México, 2003

————— *Escuela poder y subjetivación*, La piqueta, Madrid 1995

Lipman Matthew, *En busca del sentido: manual para acompañar Pixie*, Ediciones de la Torre 1989

Lipman Mattew, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre Madrid 1992

Marcial Rogelio “Expresiones juveniles en México contemporáneos. Una historia de las disidencias culturales juveniles”, en Reguillo, Rosana. *Los jóvenes en México*, FCE, México 2010

Morín Edgar, en J. Porta y M. Lladonosa (coord.), *La Universidad en el cambio de siglo.*, “Sobre la reforma de la Universidad,” Madrid, Alianza, 1998

Nietzsche, *De Schopenhauer como educador. Tercera intempestiva* , disponible en http://www.ict.edu.mx/acervo_humanidades_filosofia_nietzsche_De%20Shopenhauer%20como%20educador_F%20Nietzsche.pdf

Platón, *Apología de Sócrates*, Gredos, Madrid 2010

Pogliaghi Laura, Mata Zuñiga Luis Antonio y Pérez Islas José Antonio, *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*, UNAM, México 2015

Rancière J. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Editorial, Leartes, Barcelona, 2010

Requillo Rossana, “Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo, en *Estudios Culturales en México*, FCE México 2003 Valdes Golzaes Monica, *La simultaneidad del tiempo juvenil*, 2003, (en línea) <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf> consultado: 06-01-16

Sánchez Alma Rosa (coord.), *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana*, UNAM, México 2011

Sharp, A. y Spliter., *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Maniantal, Buenos Aires 1996

Taguenca Belmonte, Juan Antonio, “El concepto de juventud”, en *Revista Mexicana de sociología* 71, núm. 1 (enero-marzo) México 2009, Instituto de Investigaciones sociales, UNAM, p. 161. En línea <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-1/RMS009000105.pdf> consultado el 06-01-16

ANEXO

NOMBRE _____

1. ¿Dónde vives?

2. ¿Cuánto tiempo haces de tu casa para llegar al CCH?

3. Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives

4. Me puedes indicar como haces para sostenerte económicamente

5. ¿Qué carrera quieres estudiar?

6. En un futuro ¿Qué esperas obtener de la educación?
 - a.) Un buen desarrollo profesional
 - b.) Ganar dinero
 - c.) Obtener conocimientos
 - d.) Un buen desarrollo personal
 - e.) Conocer gente/hacer relaciones
 - f.) La posibilidad de viajar
 - g.) Tener prestigio
 - h.) Hacer amigos

7. Por lo que tú piensas. Hoy en día ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
 - a.) Si vale la pena
 - b.) No vale la pena

8. ¿Podrías decirme por favor, que tan importantes son en tu vida.....?:

	Mucho o algo importantes	Poco o nada importantes
La familia		
El trabajo		
La pareja		
El dinero		
La escuela		
Los amigos		
La religión		
La política		

9. ¿Apruebas o desapruebas el aborto en las siguientes circunstancias?

	Apruebo	Desapruebo
Cuando la salud de la madre peligr		
Cuando es producto de una violación		
Posibilidad que el niño nazca con malformaciones físicas		
Cuando es menor de edad		
Si una mujer así lo desea		
Cuando se trata de una jovencita		
Por falta de recursos económicos		
Cuando fallo el método anticonceptivo		
Cuando una pareja no quiere tener hijos		
Cuando la mujer no está casada		
Solo si el padre lo autoriza		

10. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estas con la siguiente frase?: una pareja homosexual debería tener el derecho de contraer matrimonio

- a.) De acuerdo
- b.) Ni acuerdo ni en desacuerdo
- c.) En desacuerdo

11. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estas con la siguiente frase?: una pareja homosexual debería tener el derecho de adoptar un niño

- a.) De acuerdo
- b.) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- c.) En desacuerdo

12. Tú crees que en futuro tendrás más oportunidades que tus papas para:

	mas	igual	menos
Conseguir trabajo			
Educarse mejor			
Tener servicios de salud			
Tener asegurada la vejez			
Ahorrar dinero			

13. ¿Crees en....?

	si	no
El alma		
La virgen de Guadalupe		
Los milagros		
El pecado		
Santos		
El infierno		
Espíritus, fantasma, espantos		
Los amuletos		
Las limpias		
Horóscopos, lectura de cartas		
La brujería		

14. ¿qué tan seguro(a) o inseguro(a) te sientes de que en e futuro vas a poder realizar tus proyectos más anhelados:
- Seguro o muy seguro
 - Ni seguro ni inseguro
 - Inseguro o muy inseguro

15. ¿Para ti qué significa tener éxito en tu vida?

Ámbito laboral	
Nivel de vida	
Familia	
Objetivos o metas	
Desarrollo o mejoramiento personal	
Salud	
Actitud frente a la vida	
Relaciones personales	
Victoria o triunfo	
Reconocimiento social	

16. ¿Cuál es el medio de comunicación que más utilizas para informarte de lo que pasa en el país?

Televisión	
Internet	
Radio	
Facebook	
Periódico	
Celular	
Twitter	

17. ¿Qué tan seguido lees el periódico?

Diario	
Una vez a la semana	
Una vez cada quince días	
Una vez al mes	
Nunca	

18. ¿Qué tan seguido lees en tu tiempo libre?

Diario	
Una vez a la semana	
Una vez cada quince días	
Una vez al mes	
Nunca	

19. ¿Qué es lo que te gusta leer?

20. En tu casa cuenta con una computadora e internet para realizar tus trabajos escolares

21. Cuentas con algún aparato electrónico personal (celular, ipad, tablet, etc.)

22. Aproximadamente cuanto tiempo pasa al día en internet

23. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

Ver televisión	
Escuchar música	
Descansar, dormir	
Utilizar computadora, internet	
Leer (diarios, revistas libros)	
Reunión con amigos familiares	
Practicar algún deporte o actividad física	
Hacer cosas en casa (jardín, arreglos, etc.)	
Terminar trabajos atrasados	
Fiestas	
Salir a caminar al parque o a la plaza	
Salir con mi pareja	
Ir al cine	
Ir a ver deporte	
Videojuegos	
Ir a bailar	
Ir de compras	
Bares, billares o cantinas	
Ir a conciertos, teatros, danza, museos	
Ir de paseo al campo o a la playa	
Ir a la ciudad	
Ferías	

NOMBRE _____

¿Qué es ser joven?

¿Qué es el arte y como lo he experimentado?

¿En cuál de los siguientes lugares te sientes más libre para ser tú mismo?

- a.) Mi casa b.) El espacio público c.) CCH

¿Cuáles son las características a partir de las cuales me identifico como *CCHero*?

¿Cuál es mi responsabilidad con la sociedad como universitario?