



Universidad Nacional Autónoma de México

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Facultad de Filosofía y Letras

Pedagogía de la imaginación.
La metáfora y el símbolo
como mediación analógica
en la enseñanza de la ética.

Tesis que para optar por el grado de Maestro en
Docencia para la Educación Media Superior

Presenta:

Issa Alberto Corona Miranda

Tutor: Dr. Victórico Muñoz Rosales. FFyL.

Cotutor: Dr. Juan Romay Coca. UVa España



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis abuelos

Carlos Gregorio Miranda García,

por ser guardián que alumbra y guía mi camino.

Concepción Romero Sánchez,

por mostrarme el sentido de la comprensión humana.

José Guadalupe Corona Contreras,

por ser ejemplo de cómo superar mis límites.

Gloria Vázquez Vázquez,

por enseñarme a sonreír en los momentos difíciles.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mis padres Merced Gregoria Miranda Romero y Benito Corona Vázquez por todo su apoyo y comprensión. Mi eterna gratitud por la oportunidad que me brindan para seguir preparándome en el aspecto profesional, laboral y personal; por estar en todos los momentos....

Gracias a Yessica Vianey Sánchez Aceves. Nunca encontraré las palabras y el tiempo-espacio para agradecer tu compañía a lo largo de todo este proceso.

Estoy muy agradecido por todo el apoyo que recibí de mi tutor Víctorico Muñoz Rosales, por sus valiosas enseñanzas y sugerencias a la tesis. También agradezco a Armando Rubí Velasco, por su lectura puntual a mi trabajo de investigación, a María de las Mercedes de Agüero Servín, por su profunda enseñanza y a Guillermo Castillo Ramírez, por su comprensión.

Esta investigación se logró realizar gracias al apoyo y esfuerzo de muchas personas e instituciones. A la Universidad Nacional Autónoma de México U.N.A.M. y a la Universidad de Valladolid, España, Campus Duques de Soria, por la oportunidad de realizar mis estudios de maestría.

Asimismo, mi más profundo sentimiento de gratitud a Mauricio Beuchot por ser siempre comprensivo y generoso, por ser una gran persona que es fuente de inspiración. Gracias infinitas a Juan R. Coca por el recibimiento tan cálido que me brindó en mi estancia de investigación en Soria España, encontré en ti un verdadero amigo y hermano.

A mi hermanito Francisco José Carrera, gracias infinitas por tu enorme corazón y por compartir siempre tu profundo conocimiento silencioso y oscuro de la hermenéutica.

A mi hermano Arturo Mota Rodríguez, te agradezco todo el apoyo que me brindaste y brindas desde nuestro encuentro en España y ahora en México.

A todos mis maestros y amigos infinitas gracias de todo corazón por su presencia: Manuel Lavaníegos, Miercea Lavaníegos, Diana Alcalá, Lilia, Adriana Maldonado, Norma Lozano, Alma, Luz Aída, Paola Thompson, Raúl Buendía, Susana Gómez, Carlos, Mónica.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Consideraciones en torno a la noción filosófica y pedagógica de educación	15
1.1. Concepción filosófica y pedagógica de educación.....	17
1.1.1. La educación como mediación.....	18
1.1.2. Educación analógica.....	20
1.1.3. Pedagogía y libertad.....	22
1.1.4. Pedagogía y diálogo	26
1.2. Antropología educativa.....	28
1.2.1. El hombre falible.....	29
1.2.2. Situación actual.....	31
1.2.3. Conciencia de sí.....	33
1.2.4. La esperanza.....	34
Capítulo 2. El sentido hermenéutico de las metáforas y los símbolos: modelos pedagógicos para reflexionar filosóficamente sobre la ética	37
2.1. Hermenéutica analógica.....	38
2.1.1. Criterios para una enseñanza analógica.....	40
2.1.2. La noción de ética analógica.....	42
2.1.3. La metáfora.....	45
2.1.4. El símbolo.....	47
2.2. Metáforas y símbolos: estructuras que orientan y dan sentido a la enseñanza de la ética.....	52
2.2.1. Símbolos y metáforas dan que pensar y que vivir.....	56
2.2.2. La enseñanza de los símbolos y las metáforas.....	57
2.2.3. Orientación humanista.....	59
Capítulo 3. Enseñar filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades	61
3.1. Consideraciones en torno a la enseñanza de la filosofía en el CCH.....	63
3.1.1. Crítica al modelo educativo.....	64
3.1.2. Las asignaturas filosóficas en el plan de estudios.....	66
3.2. Problema en la enseñanza de la filosofía en el CCH.....	69
3.2.1. El problema de la enseñanza conceptual.....	72

3.2.2. La enseñanza- aprendizaje por vía de la transmisión de información....	75
---	----

Capítulo 4. Pedagogía de la imaginación. Uso analógico de la metáfora y el símbolo en la enseñanza de la ética..... 81

4.1. Pedagogía de la imaginación.....	82
4.1.1. Enseñanza Creativa.....	82
4.1.2. La tragedia como vía de reflexión filosófica.....	84

4.2. Enseñar con símbolos pensamiento <i>ético y estético</i>	86
4.2.1. Enseñar a través de la teatralidad la: <i>Concepción filosófica del ser humano</i>	89
4.2.2. Enseñar a través de la teatralidad la: <i>El problema de la libertad, el deber y los valores</i>	93

4.3. Diseño y planeación didáctica.....	98
4.3.1. Programa de estudio del CCH: Encuadre General de la materia.....	98
4.3.2. Materia: Filosofía II introducción al pensamiento ético y estético.....	99
4.3.3. Tema: Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad.	99
4.3.4. Habilidades, propósito y objetivos de nuestra propuesta.....	102

4.4. Informe y valoración de la secuencia didáctica.....	104
4.4.1. Consideraciones de las sesiones 1,2,3, y 4.....	104
4.4.2. Valoración.....	123
4.4.3. Consideraciones de las sesiones 5,6,7 y 8.....	131
4.4.4. Valoración.....	147

Conclusión.....	156
Bibliografía.....	159

En los momentos de crisis, sólo la imaginación
es más importante que el conocimiento.
Albert Einstein.

Introducción

Deleuze afirma en su libro *La imagen-tiempo* una cuestión central. “El cuerpo ya no es el obstáculo que separa al pensamiento de sí mismo”. (Deleuze, 1987:). La idea que propone el filósofo francés es muy interesante, porque puede tener repercusión en la enseñanza «lugar donde se crean los pensamientos» pues el cuerpo forma parte activa y vital del aprendizaje, es decir, una idea, una imagen, un concepto, un símbolo, no puede estar aislado del cuerpo, porque es creador de sentido y del conocimiento. El cuerpo no separa, por lo contrario, une.

Lo corporal tiene que ocupar un papel importante en los procesos educativos, porque crea una enseñanza profunda a todos los niveles cognitivos. En este sentido, proponemos una enseñanza filosófica corporal-interactiva, o mejor dicho, una pedagogía de la imaginación-corporal en sus dimensiones simbólicas y metafóricas. Porque los alumnos al representar un mito son creadores de su propia educación, pues al actuar los temas filosóficos en la tragedia imaginan, ponen en juego su capacidad artística para aprender.

La pedagogía del cuerpo simbólico intenta que el alumno al representar un episodio mítico, tome conciencia de la escena que experimento, para reflexionar filosóficamente sobre los valores del hombre que se teje en el drama, así, pueda comprender desde otra perspectiva los temas filosóficos. Resaltar el cuerpo vivido, la experiencia corporal, la narrativa corporal del sentido e imagen y las relaciones

físicas en torno a una antropología filosófica, son mediaciones que propician que el estudiante tenga una formación ética reflexiva a través de los sentidos.

Si partimos de la idea de que la ética constituye en gran medida el sentido de la existencia y acción humana, tenemos que proponer una filosofía que oriente y sea más vital a las necesidades de los estudiantes. Construir modelos ónticos sin una epistemología práctica, propiciará alejarnos del mundo y de las pulsiones del hombre¹. El proceso de aprendizaje tiene que estar en íntima relación cuerpo-mundo, pues, para formar un aprendizaje ético, el alumno tiene que ponerse en relación con el mundo que está frente a él.

El símbolo y la metáfora dan que pensar y que vivir, en este sentido son expresiones orientativas y formativas, pues tienen mucha carga axiológica, por ello, pueden ser parámetros que guíen la enseñanza-aprendizaje de la ética como disciplina filosófica. Paul Ricoeur no se equivoca al afirmar que el mito constituye una ética reflexiva, hasta una antropológica reflexiva.

El alumno de la Educación Media Superior al involucrarse con los símbolos y las metáforas que se presentan en la tragedia, pudo tener un aprendizaje significativo de los temas éticos, pues, al representar en carne propia un acto teatralizado; de esta manera entendió cuáles son sus implicaciones que tiene su representación en el ámbito filosófico. Porque el problema de la libertad del hombre y la noción filosófica del ser humano está planteado de manera extraordinaria en la obra de Sófocles, para ser exactos, en la imagen metafórica de Edipo.

La representación teatral es la estrategia interactiva para estructurar una

¹ Por pulsión entiendo, los deseos instintivos que nos permiten vivir: como los sueños, sentimientos y el imaginario.

actividad que articule y conjunte las actuaciones de los estudiantes, del profesor y los contenidos del aprendizaje. El socio-drama es el proceso que construye conocimiento en la medida que interactúan los actores en el aula, por medio del trabajo individual, del trabajo colaborativo, los estudiantes aprenden ética en los contextos vitales, no de manera conceptual.

Los objetivos principales los enumero de la siguiente manera:

- Se aclaró la noción filosófica y pedagógica de educación.
- Se desarrolló una propuesta didáctica basada en la metáfora y el símbolo para la enseñanza de la ética en la Educación Media Superior, particularmente en el CCH.
- Se aplicó la hermenéutica analógica para la enseñanza de la filosofía, en especial para la noción de ética, metáfora y símbolo.
- En especial, se utilizó una estrategia pedagógica-simbólica para enseñar el tema: *El problema de la libertad* y *La noción filosófica del ser humano* basado en una interpretación analógica para generar un aprendizaje significativo.

Los objetivos particulares son los siguientes:

- Se planteó el problema que implica enseñar filosofía en el CCH.
- Se explicó nuestra postura antropología y epistemología de educación.
- Se Utilizó la representación teatral para enseñar la concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad.
- Finalmente, se pretendió mostrar cómo las imágenes metafóricas que se expresan en el teatro trágico pueden ayudar a comprender el pensamiento

ético de manera más vital, en la materia *Filosofía II Introducción al pensamiento ético y estético* del CCH.

Ahora bien, es pertinente plantear el siguiente problema central, pues tenemos que ayudar a mejorar en la medida de lo posible los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas: ¿De qué manera las metáforas y los símbolos que se expresen en la imagen de Edipo, pueden orientar y dar sentido a la enseñanza ética sin caer en un adoctrinamiento conceptual-abstracto? Siguiendo la propuesta de la hermenéutica analógica, es que las imágenes metafóricas son estructuras que dan significado a la vida porque establecen un equilibrio humanístico y orientan la conducta. Por consiguiente, si se aplican metáforas y símbolos de manera analógica a la enseñanza de la ética, si se experimentan los episodios míticos, no de manera conceptual, sino como una vivencia plena, el alumno obtendrá buenos resultados al comprender los temas filosóficos, ya que podrá reflexionar a partir del símbolo y la metáfora. “Con ello, también el símbolo es lo que da sentido, lo que señala el camino, lo que aporta una esperanza”. (Beuchot, 2007:13).

La filosofía tradicional se ha separado totalmente del mundo práctico, es un conocimiento meramente conceptual. La enseñanza clásica de la filosofía tiene como modelo aprender mediante conceptos. Platón y Aristóteles, padres del conocimiento occidental, proponen como pilar del conocimiento la razón, sustentada en ideas que se abstraen mediante la contemplación. Todo lo que constituye un conocimiento verdadero no es por medio de los sentidos, sino por medio del entendimiento intelectual, es decir, a través de conceptos o ideas.

Para salir del adoctrinamiento teórico, los mitos se tienen que vivir, se tienen que representar, tienen que pasar por el cuerpo para que no sólo sean ecos en la

memoria, de esta manera, lo que proponemos aunque sea sólo el comienzo de una iniciativa, es que el símbolo se dance y cante, que pase por el corazón para poder experimentar su enseñanza.

El estudiante al involucrarse con los símbolos y las metáforas, al escuchar su enseñanza, al representar en carne propia un acto teatralizado; hace que el aprendizaje no sea tan dogmático, pues, la representación simbólica -estrategia interactiva- es una actividad que articula y conjunta las actuaciones de los estudiantes, del profesor y los contenidos. Representar un símbolo, es el proceso o dispositivo que construye conocimiento en la medida que interactúan los actores en el aula, por medio del trabajo individual, del trabajo colaborativo, los estudiantes podrán aprender en los contextos vitales, no de manera conceptual.

Así pues, la teoría filosófica que tomaré en consideración para este proyecto de investigación es la hermenéutica, gracias a que ha desarrollado estudios entorno al símbolo y la metáfora, además de mostrar interés en saber cuáles son las motivaciones y funciones que genera al *anthropos*. Tal es el caso de los trabajos de Mauricio Beuchot en *Ordo analogiae. Interpretación y construcción del mundo* y Paul Ricoeur en *La metáfora viva*, obras que han penetrado en el sentido que configuran dichas expresiones al hombre.

La noción de la hermenéutica analógica me ayuda porque establece tres criterios de verdad o tres modos de sutileza para la interpretación y la contextualización de la enseñanza de la filosofía: la primera dimensión corresponde a la implicación o sintaxis, la segunda a la explicación o semántica y la tercera a la aplicación o pragmática. El primer criterio tiene que ver con el significado textual, ya sea intratextual (al interior del texto) o intertextual (relación con otros textos); a este

primer nivel sintáctico corresponde la pura coherencia. La explicación o semántica va al significado directo del texto y su relación directa con la realidad. “Aquí se va al significado del texto mismo, pero no ya como sentido, sino como referencia, es decir, en su relación con los objetos, y por ello es donde se descubre cuál es el mundo del texto, esto es, se ve cuál es su referente, real o imaginario”. (Beuchot, 2009: 21). Finalmente, la aplicación o pragmática toma en cuenta la convención de los intérpretes con el autor, para llegar a una cierta objetividad del texto. Por lo tanto, el diálogo y la reflexión que se origine en el aula a partir de la representación teatral, debe considerar los tres criterios para generar un aprendizaje significativo.

Recurriré a la hermenéutica analógica que propone Mauricio Beuchot, dado que es una idea que busca la proporción interpretativa. La interpretación analógica es un modelo de significación que se coloca entre la univocidad y la equivocidad. La postura equivocista acepta todas las interpretaciones como válidas, tirada hacia un relativismo extremo en donde los criterios son anulados; la postura univocista sólo admite una interpretación válida, pues solamente hay un criterio único y verdadero. La postura analógica es la mediación entre las dos posturas extremas, pues equilibra proporcionalmente la interpretación. Se puede decir que la hermenéutica analógica tiene parte de lo unívoco y parte de lo equívoco, aunque predomina la diferencia o equivocidad; no obstante, la propuesta es tensionar hacia la univocidad para que no se pierda el sentido de la interpretación.

Así pues, lo que pretendo es utilizar la hermenéutica propuesta por Beuchot en dos sentidos: primero intentaré interpretar las metáforas y los símbolos en la tragedia de manera analógica para acceder a la riqueza del imaginario, a la creación de lo poético, sin perder de vista el referente, de manera que el estudiante

de la EMS pueda entender el sentido filosófico que brindan dichas expresiones (Beuchot, 2009). Segundo, considero que la hermenéutica analógica puede ayudar a contextualizar la enseñanza de la filosofía y de la ética en el bachillerato, porque sus criterios de interpretación pueden orientar el contenido de los temas sin caer en una visión única y mucho menos en interpretaciones relativistas extremas.

El lector encontrará en la presente tesis lo siguiente:

En el primer capítulo, se explica la postura pedagógica y filosófica de educación, pues tener una postura definida, posibilita esclarecer nuestra práctica docente. También propondré una antropología pedagógica, para entender al ser humano y su relación con el mundo, pues de esta manera, se podrá dar una mejor relación e integración en el aula para propiciar el aprendizaje filosófico.

En el segundo capítulo, planteó el problema que implica enseñar filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, sobre todo, hago énfasis sobre el tipo de adoctrinamiento conceptual propicia muchas dificultades para entender los temas filosóficos en el bachillerato.

En el tercer capítulo, explico el sentido filosófico que tienen las metáforas y los símbolos en la tragedia y su impacto en la instrucción de la ética. Sobre todo, me interesa señalar, cómo dichas expresiones pueden ayudar a orientar la conducta del hombre y permiten la reflexión.

En el cuarto y último capítulo, desarrollo mi propuesta educativa para mejorar la enseñanza de la ética. Se desarrollarán las actividades en el bachillerato universitario de la UNAM, en la materia *Filosofía II Introducción al pensamiento ético y estético* del CCH en la unidad V *El problema de la libertad, el deber y los valores* donde expliqué el tema con las metáforas y los símbolos que se presentan en la

tragedia griega. Por ello, los estudiantes representaron en el aula ciertos pasajes simbólicos de la tragedia de Sófocles en donde se observen problemas sobre la libertad y las condiciones filosóficas del hombre, pues lo que intenté fue que la ética se entendiera de manera más viva, sin caer en un adoctrinamiento meramente conceptual-abstracto.

Capítulo 1. Consideraciones en torno a la noción filosófica y pedagógica de educación

El Corpus filosófico antiguo funciona de manera extremadamente activa para quien se apropia de él y aspira a una verdadera complicidad intelectual. A mi modo de ver, los pensadores griegos y latinos pertenecen más a los lectores que les piden ayuda para su vida cotidiana que a los forenses que los confiscan para realizar sus lecciones universitarias de anatomía en la atmósfera confinada de las cátedras de la corporación. A Lucrecio hay que vivirlo más que leerlo y leerlo debe encararse únicamente desde la perspectiva de practicarlo.

Michel Onfray. *Teoría del cuerpo enamorado*. p. 37.

La primera parte de este escrito lo dedicaré a la noción de educación. Al intentar demostrar que la educación no es un concepto inefable, presupongo que es acción realizativa, es una práctica que se construye en las interacciones sociales y todo su trayecto sirve para mejorar la conducta del hombre y su relación con el mundo.

Elegí iniciar este primer capítulo con una pregunta fundamental en el quehacer docente, a saber: ¿Qué entender por educación? Resulta decisivo en este proyecto tener claro o por lo menos tratar de definir nuestra postura pedagógica. No podemos partir de la nada, como si las prácticas educativas se hicieran sólo interactuando o experimentando, esto sería el fracaso de la educación, pues se deben tener conocimientos previos de la realidad antropológica del hombre para proponer un modelo de enseñanza. El educador a mi juicio, tiene que apostar por una filosofía educativa, que le permita tener una visión del mundo y de la sociedad, sobre todo del ser humano, para erigir una antropología y una epistemología educativa que ayude a clarificar nuestra práctica docente. “[...] todo profesional de

la educación debe llevar a cabo para lograr una clarificación de conceptos que, sin duda, redundará en el beneficio de la mejora de su tarea profesional, independientemente del contexto en que la ejecute.” (García, *et al.*, 2009; 19).

De entrada, definimos la educación de la siguiente manera: es un proceso de búsqueda de sentido, para orientar o encauzar la intencionalidad del hombre, para equilibrar de manera analógica sus acciones y pueda mejorar su forma de estar y ser en el mundo. En la medida en que toma conciencia de sí, el sujeto, reorienta el camino de su existencia.

Se educa el impulso o potencial del ser humano, de acuerdo a un ideal regulativo. Werner Jaegar en su libro *Paideia* menciona: “[...] la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser”. (Jaegar, 1987:19). La imagen regulativa que proponemos para educarnos, es la figura de un ser humano que busca de forma constante su autosuperación para ser libre y pueda manifestar en toda su expresión sus capacidades creadoras. Más libertad siendo tú mismo y con el mundo.

Para saber quién eres y por ende ser libre, necesitas llevar a cabo una hermenéutica de tú mismidad, para educarte necesitas comprenderte y comprender el mundo, pues tienes que conocerte a ti mismo y conocer al otro, para saber que potencialidades proyectar para tu mejora. Por ello, es indispensable una hermenéutica educativa.

El cometido previo que a continuación emprendo es hacer algunas consideraciones sobre la noción filosófica-pedagógica de educación.

1.1. Concepción filosófica y pedagógica de educación

Quintana en su artículo “Concepto de filosofía de la educación” menciona: “[...] educar es poner en juego una determinada filosofía”. (Quintana, 1982; 65). Toda teoría pedagógica tiene como base una filosofía, pues los supuestos epistemológicos y axiológicos que la sustentan parten de una pre-comprensión del hombre y del mundo.

«Educación» es una realidad de la que todos tenemos experiencia. Todos hemos sido educados, seamos o no conscientes de ello, por lo que hemos vivido experiencias de formación a lo largo de nuestra existencia. (García, *et al.*, 2009; 19).

La filosofía y la pedagogía han tratado de definir lo que entienden por educación, desde diferentes enfoques plantean su postura. La hermenéutica analógica tiene una noción específica sobre lo que entiende por educación, también la pedagogía crítica de Freire tiene una visión particular sobre lo que comprende por educación. En este trabajo trataré de considerar algunos postulados de las propuestas mencionadas, para mejorar en la medida de lo posible los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

En el campo de la hermenéutica me interesa resaltar la idea de educación como mediación analógica, respecto a la pedagogía crítica me interesa señalar sólo la concepción de la educación como práctica de la libertad. Una pedagogía analógica basada en el diálogo, nos brindará las pautas medulares para enriquecer nuestra teoría y práctica docente que vamos a proponer en este texto.

En la historia de la filosofía se puede notar cómo la hermenéutica ha tenido una fuerte influencia en la pedagogía. Podemos comprobar dicha afirmación con el

testimonio que da Friedrich Schleiermacher (1768-1834), con su trabajo sobre una pedagogía concreta, es decir, contextualizada. (Larroyo, 1963:467-468). Por lo dicho anteriormente, no es descabellado pensar en una hermenéutica pedagógica para interpretar tú mismidad y extimidad, porque para educarte necesitas comprenderte y comprender el mundo.

1.1.1. La educación como mediación

Me atrevo a afirmar que la educación es posibilidad de situarse entre el ser y la nada, es realizar totalmente la existencia humana.

Decir que la educación es mediación, implica decir que su acto de realización, en todos los niveles de la realidad inmanente o trascendente, es un proceso de búsqueda de sentido en donde están en juego todas las capacidades del hombre para humanizarse. El hombre cuando establece mediaciones habita y comprende el mundo. La mediación educativa es encontrar un propio proyecto de la vida, para hacerse a sí mismo y tener la capacidad de crear.

Dilthey afirma que la educación se basa en la comprensión de la existencia humana. Su pedagogía es una ciencia del espíritu que emplea el método de la comprensión histórica para entender los productos de la existencia humana tales como la cultura, el arte, la religión, la filosofía, la moral, entre otros. Dilthey cree que la educación es una vivificación. "Educar es vivificar, conformar la vida de los educandos para que actúen conforme a la cultura en la que viven". (Beuchot, 2010:11).

Esta vivificación educativa se da por medio de una hermenéutica pedagogía simbólica de la reflexión, pues se busca revivir la estructura de un individuo o una época, por sus imágenes. El sujeto tiene que vivir sus metáforas, pues generan conocimiento al hombre, siguiendo la postura de Paul Ricoeur en su libro *La Metáfora viva*.

De esta conjunción entre ficción y redescipción concluimos que el «lugar» de la metáfora, su lugar más íntimo y último, no es ni el nombre ni la frase ni siquiera el discurso, sino la cópula del verbo ser. El «es» metafórico significa a la vez «no es» y «es como». Si esto es así, podemos hablar con toda razón de verdad metafórica, pero en un sentido igualmente «tensional» de la palabra «verdad». (Ricoeur, 2001; 13).

En suma, la metáfora ayuda a comprender mejor la realidad, por ello, nuestra insistencia en este proyecto por utilizar la imaginación simbólica en la enseñanza de la ética.

Ahora bien, el sujeto para entender el mundo necesita establecer mediaciones. Paul Ricoeur menciona: “Su característica ontológica de ser-intermediario consiste precisamente en esto: que su acto de existir es el acto mismo de operar mediaciones entre todas las modalidades y todos los niveles de la realidad dentro y fuera de sí. Por eso, no explicamos a Descartes por medio de Descartes, sino de Kant, Hegel y Husserl [...]” (Ricoeur, 2011; 23). La educación sirve para comprender el mundo, para entender la condición humana, y sólo se comprende cuando hacemos mediaciones, cuando establecemos mediaciones simbólicas o metafóricas. Pues el diálogo es una el medio para entendernos unos a otros.

Explicamos la realidad porque hacemos mediaciones, mediar es una forma de comprensión, pues cuando uno se educa se ubica para mejorar lo patético de su existencia. Acceder a la comprensión, es abrir la puerta a la humanización. Por ello,

la educación es mediación porque orienta al hombre y le permite comprenderse a sí mismo y su entorno. “Una interpretación prudencial y analógica, que nos coloque en la mediación, en el medio virtuoso, para que no se exagere ninguno de estos aspectos y se tenga un monstruo, en lugar de un ser humano”. (Beuchot, 2012; 115,116). Buscar la prudencia o *phrónesis* educativa implica ser intermediario.

Mediar es acceder al otro. El lenguaje evidentemente es la mediación que sirve como vínculo para dialogar con el otro. Mediar es dialogar con el otro, y, en ese encuentro uno se educa. Uno se educa en las mediaciones simbólicas que establece con la alteridad. En las relaciones genera vínculos. “El lenguaje aparece entonces como lo que eleva la experiencia del mundo a la articulación del discurso, que funda la comunicación y hace advertir al hombre en cuanto sujeto hablante”. (Ricoeur, 2001; 401).

1.1.2. Educación analógica

Beuchot muestra especial atención al tema educativo, pues piensa que el sentido se crea principalmente en los procesos de enseñanza. “La transmisión del sentido se hace de manera primordial por medio de la educación [...]” (Beuchot, 2012; 115). Nuestro autor considera que la analogía y la mediación son procedimientos que pueden ayudar a esclarecer las prácticas educativas, pues, la interpretación prudencial o proporcional en el aula es importante para llegar a la comprensión.

En el plano estrictamente filosófico, la educación la entiende el hermeneuta como un acto meramente analógico, porque es un arte, en el cual los educandos y el educador tienen que encontrar el equilibrio.

Dicho proceso se orienta a formar el juicio. Pero es, como lo vio ya en la Edad Media Ramón Llull, un arte magna que trata de desarrollar la lógica y la prudencia en el ser humano; o, como lo vio en la modernidad Pascal, se afana por desarrollar conjuntamente, y de manera equilibrada, un espíritu geométrico y un espíritu de la fineza en el hombre, con una proporción o analogía que logre ese balance entre el *esprit de finesse* y el *esprit de géométrie*. (Beuchot, 2012; 115).

Buscar la proporción o la mediación es realizar totalmente un proceso educativo, pues, el hombre al tratar de encontrar un balance prudencial en los sucesos que vive, en el conocimiento que adquiere, identifica lo común, discierne analógicamente para orientar su conducta y no pasar a los extremos que dañan. Buscar el punto intermedio por medio de la analogía, es un acto que forma al sujeto, porque encuentra lo que es bueno para uno mismo y para el ser humano. (Aristóteles, 1954). En este sentido, entendemos lo que es educación, buscar el equilibrio para autosuperarse y transformar el mundo.

El individuo al intentar mediar las circunstancias busca la analogía, porque conoce estableciendo analogías, la interpretación se da a partir de la semejanza, de lo conocido se conoce lo desconocido, también el aprendizaje se da estableciendo analogías, porque uno aprende cuando se pone en contexto el contenido. “Y esto entra en los fines de la educación. Ella sólo podrá alcanzarse plenamente, de manera integral, si se procura llevar hasta que se toquen, hasta que coincidan y se junten, estos dos extremos de lo unívoco y lo equívoco, logrando una mediación dialéctica en la analogicidad.” (Beuchot, 2012; 128).

La analogía y la mediación buscan conocer y comprender el mundo. El hombre al conocerlo y comprenderlo conoce de sí, de su situación, así pues, construye y

edifica su conducta. Interpretar y construir el mundo de manera analógica es optar por un camino educativo.

Hay que lograr la educación integral que sea teórica y práctica, del juicio y razonamiento tanto especulativo como activo, de modo que se puedan equilibrar los dos tipos de vida, que a veces están disociados. El ideal de la educación, desde la Antigüedad, era formar seres humanos que pudieran desempeñarse bien tanto en la teoría como en la praxis. Incluso, tanto en la intelección como en el sentimiento, por eso ha faltado la educación de los sentimientos, que se a relegado a la educación puramente intelectual. (Beuchot, 2012; 128).

1.1.3. Pedagogía y libertad

Para que el alumno se apropie de su educación y encuentre el punto medio virtuoso, tiene que replantear la situación en la que se encuentra. Pensar por sí mismo, despojarse de las ataduras que imponen los discursos de poder, implica perder el miedo a ser libre, implica construir nuevas vías en donde el sujeto sea actor de sus acciones y transite el trama histórico.

La pedagogía de Paulo Freire en este trabajo es primordial, pues su propuesta toca dos aspectos centrales que desarrollaré en la práctica docente, a saber; conciencia y diálogo. Los símbolos nos hacen conscientes de nuestros actos. Para generar una educación plena, el hombre tiene que interpretarse e interpretar conscientemente para ser libre y actuar con amor, tiene que crear y narrar su historia. Freire vivió el exilio, conoció los límites que vive una sociedad oprimida. Por ello, pudo pensar de manera crítica una nueva realidad antropológica del hombre, una nueva manera de educarse.

Con esto Freire propone: “[...] la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997: 7). Estamos totalmente de acuerdo con Freire con la definición que plantea sobre la educación,

en tanto que es una práctica que permite al hombre cobrar conciencia para mejorar su condición personal y su relación con el mundo.

El anhelo a ser libre no es una búsqueda individual ni particular, la liberación se da en la conjunción y participación intersubjetiva. La educación es un medio que permite al sujeto liberarse. “Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos”. (Freire, 2013: 46). El esfuerzo de todos, las acciones comunitarias y sueños colectivos son los gérmenes que transforman el mundo. El símbolo es lo que une, configura un todo, la fuerza y riqueza de toda una sociedad se concentra en los relatos míticos, justamente por este aspecto que el mito es recreación y transformación social, porque interpela y propone una antropología filosófica educativa. “Hay que interpretar la educación al trasluz de la cultura, pues de ella surgen las ideas y los valores en los que se va a educar” (Beuchot, 2010:12-13).

Liberarse en comunión implica acción, reflexión y transformación, implica una praxis que supere la contradicción opresor-oprimido, pues en el otro me reconozco y sólo con la lucha mutua, con la unión de fuerzas se podrá construir una educación humanista. Es juntos o en comunión como se logra liberar a un pueblo de la opresión.

Repetir los contenidos de manera mecánica en la educación, petrifica el conocimiento en algo inerte, impide el diálogo y la reflexión. Pues escuchar únicamente lo que dice el maestro sin réplica, hace del proceso de enseñanza-aprendizaje un modelo conductista, es decir, reproducción de los discursos de poder.

En ella, el educador aparece como su agente indispensable, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. (Freire, 2013: 77).

La educación bancaria niega al alumno la posibilidad de realizarse como ser creador. Por lo cual, niega los valores y la subjetividad, la capacidad de interpretar es anulada, ya que los contenidos son unívocos, porque el sistema de dominación impone lo que se tiene que saber. “[...] controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación del mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción”. (Freire, 2013: 88). Se intenta moldear al alumno, para alienarlo, pues intentan que sea un agente pasivo sin capacidad crítica, para que sólo reciba información de manera automática. Por ello, los mitos educan y permiten una educación ética-reflexiva.

Ahora bien, el diálogo como práctica de la libertad es radicalmente diferente a los discursos de poder, porque la manera cómo se adquiere el conocimiento es opuesto, en el primer caso el sujeto puede modificar la realidad para conocer, en el segundo caso, el sujeto sólo reproduce la información que recibe. Existe una educación unívoca en Freire, pero también podemos agregar una educación equívoca, sin criterios para enseñar, a mi juicio, el pedagogo brasileño propone una educación analógica, pues se coloca en el diálogo que es un acto prudencial, porque no se debe imponer la ideología de nadie, sino que se construye con la aportación y mediación de todos los que participan en el acto del aprendizaje.

La pedagogía de Freire es central para la educación Latinoamericana, pues cambia de perspectiva, propone una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, ya

que pone al sujeto como el centro del proceso de comprensión. Las implicaciones que tiene a nivel educativo son decisivas, pues, el hombre tiene la capacidad de crear significado en las relaciones sociales y lingüísticas. Nuestra secuencia didáctica que voy a proponer en el presente trabajo, intentará motivar el diálogo, pues haré énfasis en las relaciones comunicativas a través del socio-drama.

Aplicar el diálogo como eje en la educación es importante, porque es el lazo que une al hombre con el mundo y con sus semejantes, pues humaniza; el diálogo impide la violencia y la injusticia, porque permite establecer acuerdos y llegar a reconciliar diferencias. Sin la palabra creadora, el sujeto se destruye, crea la imposición porque no existe la réplica, porque se tacha al otro. Por ello, es fundamental fomentar la acción comunicativa en la educación; para el reconocimiento de la alteridad.

“Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento.” (Freire, 2013: 73).

La educación problematizadora es una práctica que elimina las concepciones tradicionales de la enseñanza, es decir, ya no se entiende al educador y al educando como dos seres radicalmente opuestos, más bien se entienden como momentos complementarios. El educador se educa con el educando, y viceversa, el educando se educa como educador porque asumen el conocimiento de manera recíproca.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quién, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen”. (Freire, 2013: 104).

El docente cuando asume en el contexto áulico que también se educa en la interacción con sus alumnos, se da por hecho que el conocimiento no es estático, que se construye en las relaciones humanas, de igual manera, cuando el alumno asume su responsabilidad como ser activo que trasmite conocimiento con su participación, educa a los demás con sus intervenciones. Así pues, la propuesta de Freire tiene aplicación en el aula y en la función docente, porque incentiva la comunicación de manera horizontal, el diálogo permea las prácticas; las acciones comunicativas que se tejen en el aula significan el mundo en su recreación.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento a nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”. (Freire, 2013: 93).

1.1.4. Pedagogía y diálogo

La liberación total es un acto de amor, es vivir con el otro sin ataduras, sin posesión. La verdadera liberación es cuando el oprimido aprende amar al opresor, pues aprende a dialogar con el otro, entonces, la realización humana total del hombre tiene sentido, pues se constituye la solidaridad para habitar el mundo sin atropellos. “Los oprimidos que se “forman” en el amor a la muerte, que caracteriza el clima de la opresión, deben encontrar en su lugar el camino del amor a la vida [...]”. (Freire, 2013:72).

Superar la violencia que ejerce el opresor y la violencia que genera el oprimido como reacción de la tiranía, es instaurando el diálogo. La comunicación es un acto de amor, de reconocimiento y reconciliación con el otro, pues en dicho intercambio

verbal, no se puede imponer la voluntad de una persona porque aniquila la libertad y realización de la diferencia. Freire señala que el amor en estas tesituras es un compromiso con la alteridad, pues lo fundamental es ayudar a liberar a sus semejantes, a ser consientes por medio del diálogo. “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo”. (Freire, 2013: 109).

Para Freire el amor es esencialmente diálogo; para que el hombre deje las agresiones a sus semejantes y genere acciones para convivir pacíficamente. Sólo amando a la alteridad se podrá ejercer una educación analógica. En suma, la educación es un acto total de amor y diálogo constante.

La pedagogía antropológica de la liberación que propone Freire tiene aplicación en los espacios escolares y en la docencia, porque el diálogo da las condiciones para que el docente y los alumnos interactúen para construir conocimiento. La comunicación verbal que se establece en el aula, no es unidireccional, es analógica, es construcción y recreación incesante. “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar”. (Freire, 2013: 40).

Hasta este momento he tratado de argumentar lo siguiente, siguiendo la línea filosófica y pedagógica que propone Beuchot y Freire:

- i) La educación es una práctica hermenéutica, en el sentido, en que el hombre tiene que interpretar su intimidad y extimidad para educarse, en esta medida cobra conciencia de sí y de sus circunstancias para ser libre y creador. Para mejorar y transformar el mundo, para un mejor curso de la acción de la vida humana.

- ii) La educación es analógica y dialógica, pues, el hombre se forma en las mediaciones simbólicas que establece con el otro. El sujeto se educa mediante un ideal de conducta; toma lo esencial del ícono y lo particular de cada uno. En el encuentro de esas dos tensiones se da la formación.

1.2. Antropología educativa

El hombre tiene que ser consciente de sus símbolos que vive. Afirmamos que toda práctica referente a la educación tiene de base una teoría filosófica y ahora podemos tomar el riesgo de partir con la tesis de que la docencia tiene como fundamento una antropología educativa. Pues dicha área de conocimiento, indaga sobre cómo puede ser educable el ser humano en todas sus manifestaciones culturales y sobre todo reflexiona cómo su construcción física y constitución ontológica son factores decisivos en su aprendizaje.

Por ello, antes de pretender explicar y definir qué es educación, tenemos que intentar precisar y comprender al hombre, actor y agente de la educación. De hecho, en toda propuesta educativa subyace un modelo antropológico, un modo de atender y entender al ser humano que condicionará, después, el sentido de la educación y de toda las propuestas de intervención que se desprenden de ella. La educación necesita una imagen del hombre, ya que sin ella sería imposible proyectar su actividad. (García, *et al.*, 2009; 19).

A continuación, los puntos que me interesan señalar son los siguientes. La idea de que el hombre es falible, que su constitución es desproporción, me parece central para un ejercicio filosófico y más en el campo educativo, porque al reflexionar sobre la miseria del humano se toma conciencia de la situación en la que nos encontramos, al reflexionar sobre los mitos del mal que plantea Paul Ricoeur en su libro *Finitud y culpabilidad*, el sujeto toma conciencia de sí, y, plantea una ética. Aquí

tocaré un tema que merece mucha atención en todos los esfuerzos por mejorar la condición del sujeto, a saber: *la esperanza*.

Como se verá, la metafísica, basándose en la ontología y sobre todo, en la aplicación de ésta a la persona, que es la antropología filosófica o filosofía del hombre, está a la base de la ética. En efecto, según la idea del hombre que se tenga, será la ética que se adopte para él. Hasta hace poco se hablaba de que, al basar la ética en la filosofía del hombre, se cometía una falacia naturalista (Hume, Moore, etc.), de obtener el deber ser a partir del ser, o la valoración a partir de la descripción; pero recientemente ha habido conciencia de que no hay tal y que, al contrario, tiene que darse ese proceso (Ricoeur, Putnam, Dussel, Moulines, etc.), pues es lo que hacemos continuamente. Por tanto, ya no se hace ese reparo, y más bien se exige que la ética vaya basada en una desaparición de lo que se cree que es la naturaleza del hombre o, por lo menos, la condición humana. (Beuchot, 2010;6).

1.2.1. El hombre falible

El ser humano en su trayecto: religioso, filosófico, artístico, científico, político y pedagógico, parte de una idea de hombre, no existe cultura sin concepción antropológica, pues el hombre al tener claro lo que entendemos por “sujeto” nos proyecta al mundo. Es decisivo partir de una pedagogía antropológica que comprenda una idea de ser humano para poder construir una propuesta educativa.

El hombre es para Ricoeur, un ser falible cuya existencia se juega entre lo infinito y lo finito, así como entre “lo voluntario y lo involuntario” de su acción.

Ricoeur propone que la *situación ontológica* del hombre no puede ser entendida más que simbólicamente. Resulta complejo comprender que para nuestro autor el problema de caracterizar al hombre como ser falible no se agota –como pretende cierta filosofía racionalista- en su posibilidad de errar. La *labilidad*, en un sentido radical, no sería sólo la “equivocación” de una conciencia racional que tiende a la verdad. La labilidad sería, más bien, el resultado de la *desproporción* que constituye

al hombre en tanto ser “finito-infinito”, libre de simbolizar la infinitud pero atado a su finitud.

Al hablar de educación abordamos de forma inevitable al ser humano. Reflexionar sobre educación sin referirnos a la persona es algo imposible, ya que es algo propio y exclusivo de la naturaleza humana. El hombre es, sin duda, una realidad psicofísica compleja que cuenta con la característica más peculiar de todos los seres vivos; nace biológicamente indeterminado, lo que lo lleva a que lo largo de su vida deba desarrollarse y resolverse a sí mismo. (García, *et al.*, 2009; 20).

En las primeras líneas de la *Pedagogía del oprimido* Freire describe la idea de hombre que entiende. Nos dice el autor: “[...] los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión”. (Freire, 2013: 40). María Zambrano en sus ensayos sobre *Filosofía y educación*, también define al hombre como un ser inacabado, para la poetisa y filósofa española tomar conciencia de la condición del hombre es posibilidad de dar luz al conocimiento de sí mismo, para una enseñanza más profunda del sujeto. “El hombre es una criatura impar, cuyo ser verdadero está fiado al futuro, en vía de hacerse. Existe un trabajo aún más inexorable que el de “ganarse el pan”. Es el trabajo para ganarse el ser, a través de la vida, de la Historia”. (Zambrano, 2007: 121-122).

De todo lo expuesto hasta este punto se concluye que un *rasgo clave del ser humano es su inacabamiento, es decir, su plasticidad y su inmadurez biopsíquica*. Esta disposición que para muchos significó, como hemos visto, la debilidad del ser humano, es la que fundamenta su grandeza: su capacidad de aprendizaje. Nacemos con disposiciones, con aptitudes, con posibilidades siempre abiertas al desarrollo. (García, *et al.*, 2009; 28).

El hombre es un ser en vías de hacerse. La realización de su persona radica en tener conciencia de sí mismo y de su contexto histórico-cultural. Una vez que sabe de sí y de sus circunstancias, intenta liberarse para transformar el mundo, por medio

de la praxis, no de la contemplación, por medio de las acciones; el diálogo y la reflexión crítica, de la educación entendida como acción. “Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores”. (Freire, 2013: 74).

Los hombres desafían su condición finita, al verse en el drama histórico descubren que saben muy poco de sí mismos y del lugar que ocupan en el mundo, de esta manera, intentan conocer y conocerse un poco más. El sujeto al darse cuenta de su situación decadente intenta transformar su vida. Cuando el hombre cobra conciencia de su inconclusión, de su falibilidad o desproporción puede recuperar su humanidad y libertad creadora. En este sentido se educa, pues busca la proporción analógica y la comprensión del mundo.

1.2.2. Situación actual

El origen del ser, en tanto somos en el mundo, sólo puede realizarse cuando se da cuenta de la situación en la que se encuentra, pues como saber de mí mismo y del mundo, si no interrogo mi circunstancia. No es posible pensar el acontecimiento de estar aquí sino se revela la conciencia. No hay otra manera de vislumbrar la realidad del hombre (antropogonía) ni del universo (cosmogonía) que no sea, en efecto, la formulación del preguntar o problematizar, de contrastar lo dado. De parar el tiempo- espacio en un silencio.

El hombre es siempre un enigma para sí mismo y creando a los dioses, da nombre a aquello que no puede comprender del todo y que, a pesar de ello, vive como real. La totalidad significativa, el sentido último del universo, no nos es

accesible más que como horizonte situado *hic et nunc* (aquí-ahora). El ser humano es el único que se inserta directamente en la comunidad de los seres, el que está abierto a interpretar, a descifrar y orientar el sentido de su vida.

María Zambrano señala que tener conciencia de la dramática situación que rodea al hombre es abrir una ventana a la claridad. La enseñanza de la filosofía, para nuestra autora comienza o más bien dicho, parte del darse cuenta de las circunstancias. La filosofía en las instituciones no puede amoldarse, tiene que ser libre para que pueda hacerse y rehacerse ella misma.

La acción de interrogar y preguntar es una intervención necesaria para la enseñanza de la filosofía, pues: “Llegado este límite, la conciencia puede detenerse en efecto, y preguntar ¿qué es esto que me rodea?” (Zambrano, 2007: 121-122). Cuestionar por principio el entorno en donde estoy situado es un componente pedagógico que todo docente tiene que realizar al comienzo de impartir clase, pues, la enseñanza se genera con una actitud consciente.

Pero esta pregunta puede contestarse de diversas maneras. Bien es verdad que su sola formulación ya constituye un comienzo de claridad. De manera que aun no siendo por el momento contestada y quedando quien la formula perplejo ya supone una cierta claridad inicial. La perplejidad es una actitud consciente, a diferencia de la paralización y la enajenación que no son todavía conscientes, y este es el primer cambio decisivo con que nos encontramos: la intervención de la conciencia. (Zambrano, 2007: 122).

La enseñanza de la filosofía que conoce de sus circunstancias ya sean institucionales, sociales o intelectuales, tiene claridad en su transmisión. En suma, la educación filosófica es un acto de conciencia, porque constantemente interroga su entorno sociocultural.

Y vemos que ya desde el límite, límite de la confusión de una vida que no se sabe a sí misma con una vida confusa pero que se sabe, desde este límite de la confusión con la

claridad que se llama perplejidad, la conciencia es la que aporta claridad. Allí donde comienza la conciencia comienza también la claridad. (Zambrano, 2007: 122).

1.2.3. Conciencia de sí

Ricoeur sostiene que la “conciencia de sí” no implica sólo un asunto ético o epistemológico. La autocomprensión del hombre es un problema de búsqueda de sentido. Esta noción nos remite, inevitablemente, a que más allá de *conocer* el mundo, el hombre se *orienta* en él: se pregunta por *su* origen y por *su* devenir. Y en tanto está inmerso en un cosmos, definiendo y redefiniendo lo “interior” y lo “exterior”, esta pregunta va más allá hasta *el* origen y *el* devenir cósmico. La “conciencia de sí” implica a su vez una concepción del ser, una ontología y una antropología educativa.

La autoconciencia o autocomprensión del hombre, en la educación, se da a través de una suerte de desdoblamiento en donde no hay otra manera de encontrarse a uno mismo que en la otredad. La interioridad o exterioridad tiene que pasar por el encuentro del “rostro a rostro” pues, en las relaciones es donde me encuentro. Para que el alumno se comprenda tiene que dialogar sus símbolos con los demás, tiene que realizar un intercambio simbólico.

La búsqueda responsable de uno mismo exige perder el miedo a ser libre. Vencer el temor a vivir sin ataduras, permite que el hombre transite y escriba su propia historia sin imposiciones, es la forma en la que el sujeto supera las imposiciones. Escribir mi propia historia, ser dueño de mi educación, implica la permanencia de la conciencia de sí.

Al concebir una dimensión en el tiempo y en el espacio, el ser humano cobra conciencia de sus límites y posibilidades. La “conciencia de sí” no se da más que en este extrañamiento frente a lo otro. “Mas, el secreto, al manifestarse, encuentra difícilmente su expresión. Conocerse a sí mismo será encontrar la palabra exacta, adecuada a este secreto. Y no sólo exacta, sino, según la fórmula con que los antiguos egipcios definían la verdad; “la palabra exacta con la voz justa”: el tono, el acento que confiere a la palabra el sentido último, su significación que la hace ser [...]” (Zambrano, 2007: 123). La enseñanza de la filosofía, en principio, revela que todo ser, está en búsqueda permanente, en la construcción incesante de sí mismo. En búsqueda de la mediación analógica.

1.2.4. La esperanza

Lo que mueve a los hombres son sus sueños e ilusiones. El adolescente es en potencia esperanza, pues inicia el descubrimiento de lo que es, sacudido por la confusión de ideologías fetiches; está en búsqueda permanente por identificarse con el mundo que lo rodea y aplasta.

Por lo que el hombre tiene de no ser, de ser “in via”, en tránsito, está movido por la esperanza.” (Zambrano, 2007: 124).

Intentar educar al adolescente desde una antropología y una hermenéutica pedagógica, es ver todas las fallas a las que estamos expuestos, pero lo más importante, es ver cómo esos errores pueden enmendarse a través de una narración reflexiva de la desproporción humana. “Nuestro genio radica en la capacidad para generar sentido mediante la creación de narrativas que otorguen significados a

nuestras dificultades, exalten nuestra historia, eluciden el presente y confieran dirección a nuestro futuro”. (Postman, 1999: 19).

Sin más: la esperanza es la que depositamos en estos intentos educativos por mejorar la enseñanza, y nuestro esfuerzo para que el alumno encuentre la mediación analógica en los símbolos y metáforas para educarse. “Lo importante es que por medio de las narrativas constantemente estamos creándonos historias y futuros, como quiera que los llamemos. Desprovista de una narrativa, la vida carece de sentido. Sin narrativa, la enseñanza está falta de propósito. Sin propósito, las escuelas son centros de detención, no de atención”. (Postman, 1999: 19).

La educación es el medio que permite la búsqueda de sentido en nuestros tiempos modernos, pues posibilita comprender el mundo. Por ello, es una fuerza que mueve al hombre, lo motiva a salir de su miseria.

Parecido argumento se puede aplicar a los deseos que guían nuestras acciones, o a las motivaciones y esperanzas que nos hacen creer que aquéllos se cumplirán. Al igual que existen formas de pensar la educación, hay modos de quererla, de poseerla. Esas esperanzas son fuerzas que motivan y nos mueven a hacer algo. Son las pulsiones que nos hacen ser activos y nos mantienen “movilizados” para perseguir alguna meta. Nos referimos a los componentes no cognitivos de la acción que son los encargos de “ponernos en marcha”, de movernos. (Gimeno, 2013: 24).

Las siguientes líneas están movidas por la esperanza, de mejorar en la medida de lo posible la enseñanza de la filosofía.

Con estos pincelazos tenemos apoyada la idea de una pedagogía, mediante la filosofía de la educación, lleva implicado una idea del hombre, una antropología filosófica, ya que nos es preciso conocer el modelo de ser humano, según el cual se quiere educar. De todas maneras, consciente o inconscientemente, se está educando según una idea de hombre, según un modelo o paradigma de ser humano, y más nos vale saber de cuál se trata, para estudiarlo críticamente. Así, podemos ajustar, corregir o cambiar lo que no esté bien y promover lo que esté bien, según el curso que vaya tomado la experiencia. (Beuchot, 2014: 29).



David Alfaro Siqueiros (1896-1974) El mural "*Nueva Democracia*" terminado en 1945 representa la liberación de la opresión, rompiendo las cadenas. La flor amarilla que sujeta con la mano representa la ciencia y el arte, su gorro frigio es el símbolo de la libertad.

Capítulo 2. El sentido hermenéutico de las metáforas y los símbolos: modelos pedagógicos para reflexionar filosóficamente sobre la ética

El símbolo da que pensar.
Paul Ricoeur.
El símbolo da que vivir.
Mauricio Beuchot.

La hermenéutica ha considerado relevante profundizar en el sentido que genera el ícono, pues algunas posturas consideran que el hombre es un animal-símbolo, (Cassirer, 1998) el cual tiene la necesidad de representar lo ausente con actos teatralizados, discursos e imágenes para darle orden al mundo y sentido a su existencia. El significado que brinda el símbolo y la metáfora a la enseñanza de la filosofía es vital y sustancial, porque nos dicen algo del ser y de la realidad. Es importante conocer los mecanismos que operan en dichas expresiones porque esto ayudará a tener una mejor comprensión del hombre, de sus inquietudes más profundas. Por lo tanto, el estudiante al involucrarse con los mitos, actos teatralizados e íconos, podrá conocer los temas filosóficos de manera significativa, le encontrará sentido práctico a la enseñanza de la filosofía.

La hermenéutica se propone estudiar la compleja problemática de las concepciones míticas, ha desarrollado estudios en torno al símbolo y la metáfora; ha mostrado interés en saber cuáles son las motivaciones y funciones que genera al *anthropos*. Tal es el caso de los trabajos de Mauricio Beuchot en *Ordo analogiae. Interpretación y construcción del mundo* y Paul Ricoeur en *Finitud y culpabilidad*, obras que han penetrado en el sentido que configuran dichas expresiones al hombre. Las ciencias humanísticas de nuestra época han tomado conciencia de la importancia que tienen las imágenes metafóricas, ya sea en el ámbito de la

antropología, filosofía, religión y en la educación. Por ello, el propósito de este segundo capítulo es analizar la función que generan los mitos, me interesa señalar cómo dan orden y sentido a la educación, sobre todo me interesa puntualizar cómo nos interpelan y nos dejan una enseñanza profunda.

En las siguientes líneas abordaré el sentido hermenéutico que brindan las metáforas y los símbolos a la enseñanza de la ética, para ello, primero tengo que dejar claro cómo la analogía sirve en los procesos de enseñanza. Por último, mostraré la enseñanza que brindan los iconos para instruir la filosofía de manera más vital.

2.1. Hermenéutica analógica

La flexibilidad que tiene la hermenéutica analógica para interpretar, permite analizar textos metafóricos, educativos, herméticos hasta simbólicos. De igual manera, el alcance de dicha ciencia de la interpretación trasciende hacia el otro, lo que se refiere a la capacidad de la hermenéutica analógica para poder interpretar los procesos de enseñanza. En este tenor, Mauricio Beuchot menciona: “Reducimos la otredad acercándola a la semejanza. El recurso de la analogía, pues, es el que nos queda más a la mano, casi de manera instintiva, cuando nos ponemos delante de lo diferente, cuando tratamos de estudiarlo o de entrar en comunicación”. (Beuchot, 2009:54). La hermenéutica analógica no se limita a interpretar textos, sino a poder entender, comprender la diferencia. Entender al otro, lo diferente por medio de la analogía, es un proceso educativo, ya que, en el contexto áulico,

constantemente se tiene que interpretar a los alumnos, y viceversa, los alumnos interpretan al profesor.

Lo que Beuchot, a mi juicio, básicamente propone son criterios para interpretar, para educarse. Ante una postura equivocista que acepta todas las interpretaciones como válidas, que tira hacia un relativismo extremo donde los criterios son anulados, y por otra parte, ante una postura univocista que sólo admite una interpretación válida, pues solamente hay un criterio único y verdadero, la postura analógica es la mediación entre esas dos posturas extremas, que equilibra proporcionalmente la interpretación. Menciona Beuchot: “Educar es preparar para juzgar bien, correcta y adecuadamente. En otras palabras, es la formación del criterio, pues juzgar era en griego *krínein*, de donde viene “crisis”, “crítica” y criterio”. Saber usar el criterio, era lo principal que se podía esperar de una buena educación.” (Beuchot, 2014; 85).

La analogía incluye tanto el sentido como la referencia de manera proporcionada, con el fin de que las interpretaciones no tiendan hacia los extremos, ni al univocismo ni al equivocismo. Así, pues, al interpretar el contexto áulico y los contenidos, se tiene la intención de no caer en ninguna de las dos posturas extremas, sino en contextualizarla con mucho cuidado, tomando en cuenta el sentido como la referencia de manera proporcionada, es decir, el sentido literal del texto como el sentido contextual. Uniendo analógicamente esos dos sentidos, la interpretación tiene que ser proporcionada.

Así, la hermenéutica analógica es verdadero saber de la realidad, en la medida que, por su ejercicio analógico, concluye principios generales que son aplicados al texto para determinar la comprensión de su sentido más profundo y principal, pero respetando los significados particulares asumidos a partir del texto. Es, por tanto, una hermenéutica

que, como teoría, admite los mismos fundamentos epistémicos de un conocimiento analógico, que se integran en el ejercicio metodológico como dirección del mismo quehacer interpretativo. (Mota, 2016; 17).

2.1.1. Criterios para una enseñanza analógica

Los tres criterios de verdad o tres modos de sutileza de la hermenéutica analógica son propicios para la interpretación y la enseñanza: la primera dimensión corresponde a la implicación o sintaxis, la segunda a la explicación o semántica y la tercera a la aplicación o pragmática. El primer criterio tiene que ver con el significado textual, ya sea intratextual (al interior del texto) o intertextual (relación con otros textos); a este primer nivel sintáctico corresponde la pura coherencia. La explicación o semántica va al significado directo del texto y su relación directa con la realidad. “Aquí se va al significado del texto mismo, pero no ya como sentido, sino como referencia, es decir, en su relación con los objetos, y por ello es donde se descubre cuál es el mundo del texto, esto es, se ve cuál es su referente, real o imaginario”. (Beuchot, 2009: 21). Finalmente, la aplicación o pragmática toma en cuenta la convención de los intérpretes con el autor, para llegar a una cierta objetividad del texto.

Al asumir la sutileza en sus dimensiones semióticas, esto es, en cuanto atiende al distinto modo de acceder al sentido del texto, puede considerarse bajo las nociones *implicandi*, *explicandi* y *applicandi*, ya sea que el sentido se presuma por la implicación sintáctica (*implicandi*); o bien, que se aproxime a él mediante su relación con los objetos o referentes (*explicandi*); o, que haga por medio de la contextualización de la intencionalidad del autor (*applicandi*). Así, la sutileza en la comprensión del texto presume, tres modos correspondientes a la dimensión semiótica del lenguaje, a saber, sintaxis (*implicandi*), semántica (*explicandi*), y pragmática (*applicandi*). (Mota, 2016; 6).

Al interpretar las metáforas y símbolos, me apoyaré en la implicación o sintaxis, explicación o semántica y aplicación o pragmática, reglas con las que se puede hacer una interpretación adecuada. Así los estudiantes puedan acceder a la riqueza del imaginario que brindan dichas expresiones, sin desvirtuar el sentido filosófico de los íconos.

Para estudiar las metáforas de la libertad en Edipo, se tomarán en cuenta los tres criterios mencionados, ya que posibilitan tener un acercamiento propicio al texto; pues estos conjuntos de reglas ayudan a guiar la interpretación de manera adecuada, o por lo menos tener una idea regulativa que oriente nuestras interpretaciones y no se pierda el significado en el sin sentido.

También tomaré a consideración la hermenéutica que propone Habermas en su libro *Teoría de la acción comunicativa*, porque establece criterios para interpretar las acciones comunicativas. Sobre todo me interesa su planteamiento porque considera que la teoría no modera la realidad, sino la interactividad con el otro es lo que puede crear sentido, por ello el impacto que tiene el contexto es decisivo. El filósofo alemán menciona al respecto: "Por el contrario, la comprensión de un significado es una experiencia imposible de hacer solipsísticamente, por tratarse de una experiencia comunicativa. La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento". (Habermas, 2001: 159). Nuestra propuesta de intervención docente centra especial atención en la participación y en los significados que se crean en el aula, de esta manera resulta importante tomar en cuenta la hermenéutica de Habermas.

La intención que tengo es que al emplear como centro de gravitación a la hermenéutica los alumnos al representar y dialogar una escena trágica puedan

formar un criterio reflexivo en su educación. Gadamer señala que uno se educa así mismo, en el diálogo, el aprendizaje depende de cada uno, porque la educación se da en el encuentro con nosotros mismos y con los demás ya que somos seres en conversación, en relación, nos construimos en la comunicación, en el juego, en las -representaciones teatrales- y en las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar no tanto por lo que logre con los otros sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. (Gadamer, 2000). Por ello, resulta fundamental que los jóvenes por medio de los símbolos se relacionen con los demás, con el otro, para generar el diálogo y puedan formar su educación a través de los mitos que se expresan en la tragedia.

2.1.2. La noción de ética analógica

Beuchot considera que la ética también se encuentra en una especie de dialéctica entre lo unívoco y lo equívoco, porque existen éticas rígidas y objetivas, así como subjetivas y relativistas, por lo tanto, propone una ética analógica que logre el equilibrio entre los extremos para que el hombre actúe de manera prudencial. “Esta ética analógica trata de evitar el racionalismo de las unívocas, pero sin caer en el empirismo de las equívocas; y lo que logra, en algunos momentos, es un equilibrio o armonía entre los opuestos” (Beuchot, 2010: 99). Entonces, la noción de ética a la que recurriré será la analógica o proporcional, porque el estudiante al representar los símbolos en la tragedia reflexionará para no caer en posturas extremas, sino en una prudencial.

En *Las dos caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Beuchot propone una ética icónica para aceptar la alteridad: “Pero también vimos que era necesario acceder a la ética. Para ello hemos de partir no de nosotros mismos, sino del otro como de un ícono nuestro, como un análogo a nosotros, si queremos sentar las bases de nuestro comportamiento moral”. (Beuchot, 1999: 51). El reconocimiento de una ética del hombre se da de manera simbólica, el ícono tiene una carga fuerte de sentido afectivo, por ello, el hombre se relaciona, se asemeja con los símbolos porque llena de contenido sus valores, su existencia.

El otro es para mí un ícono, un ser con una carga axiológica de semejanzas y diferencias. Para respetar e interactuar con el mundo que me rodea, necesito establecer un vínculo simbólico, necesito encontrar un mecanismo que incluya nuestras diferencias para poder convivir. “La utilización del símbolo es una manera de universalizar. Nos remite de lo singular a lo universal, y no pierde ni difumina las diferencias, pues no opera como el signo científico. Respeta la diversidad, la alteridad; no la excluye”. (Beuchot, 1999: 56, 57).

El ícono analógico permite una ética más vital para las necesidades del hombre, pues lo conecta con la parte afectiva, sin perder la parte racional. Enseñar a filosofar a los estudiantes de bachillerato con metáforas y símbolos, puede ser decisivo, porque se pone en juego dos dimensiones importantes del aprendizaje, a saber, la sensibilidad como la parte intelectual. “En una frase nos hace ver lo universal, con un detalle nos muestra el sentido total, a partir de un fragmento nos iconiza el todo”. (Beuchot, 1999: 57).

De la noción ética que concibe la hermenéutica analógica me interesa tomar como paradigma en este proyecto, pues, necesitamos una visión icónica o simbólica

que considere las pulsiones profundas del hombre,² no sólo el aspecto racional, sino los aspectos más íntimos de la conciencia por medio del imaginario metafórico. Los estudiantes al representar los episodios míticos recrean incesantemente un tema central de la filosofía; ya no sólo quedará el conocimiento en la memoria, sino que quedará en las acciones prácticas humanas.

Arturo Mota menciona al respecto en su libro *Ética analógica: Una lectura hermenéutica-analógica de la ética y sus principios*:

Es necesario, por lo tanto, apuntar a una ética en función de la hermenéutica analógica, una ética hermenéutico-analógica intermedia entre la univocidad y la pura equivocidad, para tener una ética intermedia entre la ética de la ley y la ética de la situación, por la que se desarrolla un relativismo moral. Una ética media que considere tanto la intencionalidad de la ley como la intencionalidad del individuo particular, en función de la intencionalidad propia del actuar humano mismo, pero una intención del actuar contextualizada por una vinculación ontológica a la condición humana que, aunque no es absolutamente comprensible, es innegable y por tanto, aceptable. (Mota, 2006: 44).

Una ética, pues, que tenga una postura equilibrada ante las situaciones que vive el hombre, que no sea absoluta ni muy particular, sino mediadora para propiciar las bases para el diálogo, y la sana convivencia. “Tal ética puede servir para tener una postura equilibrada frente al actuar del hombre, pues al mismo tiempo que acepta cierta universalidad, no plena y absoluta, sino matizada, también asume la diferencia propia de las acciones particulares, y las relaciones según una proporción o semejanza centrada en tal condición humana”. (Mota, 2006: 44, 45).

Una ética analógica fundamentada en la prudencia y en la virtud será clave para enseñar a los estudiantes los temas éticos, pues dicha postura impide que los

² Pulsiones emocionales y ontológicas.

alumnos interpreten de manera unívoca o totalitaria, o de manera relativista sin criterios.

En esta ética hay un predominio de las virtudes, predominando la equivocidad, pero sujeta de una orientación dada por un imperativo analógico de la racionalidad práctica. Esto se da debido a la iconicidad de la virtud, a su carácter analógico, que permite su postulación como modelo y guía de la conducta, como paradigma del obrar, pero en función de una consideración proporcional entre los sujetos actuantes. Es una ética que intenta vincular, desde su carácter analógico y proporcional, la ética aristotélica de la virtud con la ética kantiana de la ley, pero predominando la virtud y su equivocidad. (Mota, 2006: 93).

El modelo ético que asumimos, centra la prudencia como ícono de virtud, porque lo analógico es lo más propicio en el actuar e interpretar del hombre. Pues los actos y la intencionalidad se tratan con mesura y moderación. A través de la ética analógica, los temas filosóficos no se pierden en el sinsentido, ni mucho menos en una visión única autoritaria. Por el contrario, se rigen por una idea regulativa que permite orientar la reflexión sobre las acciones humanas.

Dar un modelo claro a los estudiantes para interpretar la ética, es ofrecer sentido para poder actuar en la vida. “La utilización del símbolo es una manera de universalizar. Nos remite de lo singular a lo universal, y no permite ni difumina las diferencias, pues no opera como el signo científico. Respeta la diversidad, la alteridad; no la excluye”. (Beuchot, 1999: 56, 57).

2.1.3. La metáfora

La metáfora es parte de la analogía, ya lo decía Aristóteles. “Metáfora es transferencia de nombre de una cosa a otra; del género a la especie, de la especie al género o según por analogía”. (Aristóteles, 2000: 33). En la metáfora, en la

analogía, una característica fundamental es la proporción, pues la transferencia de sentido “del nombre, hacia una cosa u otra” como bien lo dice Aristóteles, o “la redescrición”, se da de manera proporcional, o bien, por semejanza. La proporción y semejanza son elementos esenciales de la metáfora y la analogía.

Paul Ricoeur sitúa a la metáfora como paradigma de interpretación. Básicamente propone tensionar el sentido literal y el sentido alegórico para poder interpretar. Al unir la ficción y redescrición, lo que restituye es el sentido pleno que tiene la metáfora según Ricoeur, ya que el lenguaje procede a partir de la conexión entre estas dos funciones: *mythos* y *mímesis*. La tensión metafórica en estas dos funciones del lenguaje (sentido literal y sentido alegórico) en cierta medida intenta una interpretación proporcional, hasta analógica; no obstante, se privilegia más el sentido alegórico en la postura ricoeuriana.

Ahora bien, la metáfora vista desde la hermenéutica analógica, también se considera parte de la analogía, de la proporción impropia, pero lo importante en esta propuesta es recuperar la metonimia; esto es, para no privilegiar demasiado el sentido alegórico, ya que la metáfora misma tiende más hacia la interpretación alegórica, gracias a la metonimia se recupera el sentido literal y la metáfora encuentra un cierto equilibrio analógico.

Pero, como ya habíamos visto, la metáfora es parte de la analogía, de la proporcionalidad impropia o metafórica, sólo una parte de ella. Y se nos mostró allí que, precisamente, la analogía de proporcionalidad propia y mucho más, la de atribución, cumplen funciones metonímicas en el pensamiento, son la parte de metonimia que necesitábamos adjuntar a la metáfora, para no quedarnos en un pensamiento tan débil. (Irigoyen, 2004: 134-135).

La metáfora tiene que ser tratada con mucho cuidado, pues es susceptible de que una interpretación de ella misma se disgregue demasiado, hasta perder el sentido de lo que se quiso decir metafóricamente. La metonimia nos ayuda a no errar en la ambigüedad, pues una interpretación que considera la metáfora y la metonimia, sitúa en su contexto una interpretación metafórica.

Entonces encontramos allí que el símbolo es conducción de lo singular a lo universal, de lo corpóreo a lo incorpóreo, (incluso espiritual o sacro). Tiene, pues, las características de la metonimia, que es hacernos pasar de los efectos a las causas y de lo singular a lo universal. Es un proceso de universalización. El símbolo posee, asimismo, las características de la metáfora. Urban resalta su carácter metafórico, al decir que el lenguaje siempre va acompañado de la metáfora, y procede por semejanzas. (Beuchot, 1999: 56).

2.1.4. El símbolo

Las hermenéuticas que han estudiado el fenómeno simbólico se pueden dividir en dos, siguiendo a Durand: “las reductivas” y “las instaurativas o amplificadoras”. (Durand, 1968). En el primer caso se encuentra el psicoanálisis freudiano, el funcionalismo de Georges Dumézil y el existencialismo de Sartre; en el segundo caso, la antropología simbólica de Ernest Cassirer, la poética de Gaston Bachelard, Paul Ricoeur y el sentido tripartito del símbolo, la analogía-simbólica de Mauricio Beuchot, la hermenéutica de Mircea Eliade y Gilbert Durand. En la historia de la filosofía existen más autores que han escrito sobre el tema. No es aquí el caso abordar de manera exhaustiva cada estudio que se ha realizado al respecto.

Para Sigmund Freud (1859-1939), el símbolo representa una represión del deseo sexual; la imagen de la sexualidad significa para Freud un trauma. En definitiva, para el psicoanálisis freudiano la imaginación simbólica se reduce a un

trastorno sexual, por esto, la interpretación del psicoanalista disminuye la función del símbolo, porque crea conflictos psíquicos. El funcionalismo de Georges Dumézil (1898-1986) pretende entender el fenómeno simbólico de manera lingüística. Un símbolo no se puede comprender reduciéndolo a la parte semántica, porque nunca es inteligible, sino que es una especie de criptograma que oculta su sentido, por lo tanto, el filólogo francés quiere entender el símbolo de manera etimológica y, por eso, no va al sentido profundo que configura dicho signo. El filósofo existencialista Jean-Paul Sartre (1905-1980), por su parte, ve en la imaginación la degradación del saber, ve en la imagen error del conocimiento, devalúa la función creadora del imaginario, porque piensa que es un objeto fantasma, que va a desorientar por ser ficticia. La fenomenología que aplica Sartre al estudio del imaginario, en gran medida va a desprestigiar la función de la imagen. Las hermenéuticas reductivas interpretan el símbolo degradando el sentido que configura, como ocurre con los autores mencionados.

Las hermenéuticas que instauran al símbolo como una realidad compleja e integradora, en su mayoría son actuales, debido al predominio del pensamiento analítico en los siglos XVII, XVIII y XIX; no obstante, algunas propuestas se pueden resaltar. Es pertinente hablar de la antropología simbólica de Ernst Cassirer (1874-1974) porque ve en el símbolo una estructura viva, no un objeto muerto, sino los contenidos más profundos de la conciencia que expresa toda una cultura. Para el filósofo judío el hombre es un “animal simbólico” que utiliza mitos y símbolos para configurar su realidad. Interpretar el mundo es lo mismo que simbolizar para este autor. Gaston Bachelard (1884-1962) va a proponer una poética del imaginario basada en los cuatro elementos. La imaginación para el epistemólogo tiene un

carácter acentuado en la ontología y en lo material, de esta manera las imágenes son representaciones dotadas de significación, son actividad creadora, dinámica y cósmica. Afirma Bachelard que las imágenes curan a través de los sueños y, por lo tanto, producen equilibrio psíquico. La hermenéutica de Paul Ricoeur (1913-2005) no sólo es instaurativa sino amplificadora, porque integra las dos hermenéuticas (la metodológica y la filosófica) para interpretar la complejidad del símbolo. Quiero señalar brevemente la noción tripartita del símbolo que concibe y señala la parte lingüística y no lingüística del símbolo. El fenomenólogo ve en el símbolo dos dimensiones fundamentales: una de orden lingüístico y otro que se aleja totalmente del plano semántico del término, de orden no lingüístico, pues se representa o se manifiesta en estructuras y formas que revelan siempre hierofanías. Así, la estructura del símbolo tiene tres aspectos fundamentales: onírico, poético y cósmico. (Ricoeur, 1998). Para el pensador francés el símbolo es una realidad que “da que pensar” y aporta sentido al hombre.

Gilbert Durand profundiza en el sentido y función que tienen los símbolos para el hombre. Su noción de “trayecto antropológico” concibe que las imágenes se producen en un “incesante intercambio” entre lo neurobiológico y cultural, entre lo subjetivo y lo objetivo: “Para eso debemos ubicarnos deliberadamente en lo que llamaremos el trayecto antropológico, o sea, el incesante intercambio que existe en el nivel de lo imaginario entre las pulsiones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social” (Durand, 2012: 43). Las imágenes metafóricas se estructuran en tres regímenes reflexológicos: posturales, digestivos y sexuales. Ahora bien, me interesa resaltar de la idea del antropólogo francés, pues asegura que la función de las imágenes crean equilibrio social, “[...] el símbolo

aparece restableciendo el equilibrio vital”. (Durand; 2012: 123,124). De esta manera, las estructuras metafóricas del imaginario intentan restaurar la unidad del hombre porque son motivaciones que dan sentido y orden. Para Durand el imaginario metafórico permite construir un modelo de enseñanza más cercano a la forma de actuar del hombre: “Entonces se impone una educación estética, totalmente humana, como una educación fantástica a escala de todos los fantasmas de la humanidad” (Durand, 2012: 434).

Mauricio Beuchot, también ha realizado estudios entorno al símbolo y a la metáfora, su hermenéutica analógica integra “las hermenéuticas reduccionistas” como “las amplificadoras”. Beuchot reflexiona sobre algunos aspectos del símbolo y la metáfora, desde la analogía establece criterios o condiciones de posibilidad para interpretar el fenómeno de dichas expresiones, a partir de la iconicidad intenta contextualizar y situar en su justa dimensión las implicaciones que generan dichos signos. El hermeneuta señala que el ícono es un signo muy rico, polisémico, por lo que da significado a nuestra existencia y orienta al hombre en el mundo: “Si se sabe utilizarlos en la educación, se obtendrán buenos resultados. Jung lo veía en cuanto al teatro, también puede verse en cuanto a la narrativa. Todo ello puede ser muy promisorio para la educación” (Beuchot, 2007: 12).

Fue el pensamiento racional, de corte científicista, quien desprestigió el valor del imaginario, devaluó la función de la imagen, pues se ha creído que está ausente de razón, por estar más cerca de lo fantástico y lo inconsciente, sin generar “conocimiento verdadero”. En la historia de la filosofía, el predominio de la razón tuvo como consecuencia que la imaginación-simbólica fuera considerada falsa. De hecho, en Grecia con Aristóteles se supera el *mythos* por el *logos*. La tradición

filosófica va a mirar con desconfianza al imaginario, concretamente desde Descartes hasta Sartre. Cabe destacar que filósofos como Cassirer, Bachelard, Ricoeur, Beuchot, Eliade y Durand entre otros autores, verán en el símbolo una realidad profunda, una forma plena de vivir, y pensar filosóficamente.

Para poder interactuar y representar en el contexto áulico con un lenguaje simbólico, como es el caso del mito de la tragedia de Edipo, es conveniente utilizar una hermenéutica analógica-icónica. Pues incluye el sentido alegórico o simbólico, que trasciende la literalidad, para captar el sentido vivo de dichas expresiones. En este sentido, los fragmentos que actúen los estudiantes de bachillerato, puedan entender y sentir su enseñanza.

Me interesa sobre todo resaltar el carácter sensible del símbolo –y no sólo el carácter abstracto conceptual–, porque la sensibilidad corporal tiene que formar parte de nuestras vidas, de nuestra educación. El símbolo no sólo es conceptual o racional, sino que considera la razón y la intuición. “Pero el símbolo se encuentra también en los mitos y los poemas [...]” (Beuchot, 2002: 144). de ahí que considerar la parte sensible en la enseñanza de la ética a través de símbolos proporciona en el ámbito educativo algo que olvidamos los docentes al impartir nuestras clases, dejamos fuera la parte afectiva, la cual se tiene que integrar para una enseñanza más plena.

La metáfora, en su dimensión icónica, es de proporción impropia, es el tipo de analogía que está más cerca de la equivocidad, por lo que el sentido puede perderse si no se tensa con la metonimia.

Eso indica que la imagen no es vista como copia exacta, lo cual haría unívoca, sino como los renacentistas y los barrocos entendían la mimesis o imitación aristotélica en

poesía, solamente proporcional, aproximada, más bien distinta. Eso indica también que la analogía era vista como abarcando la metáfora, lo cual ha sido algo continuo desde la antigüedad hasta hoy; la metáfora es una de las formas de la analogía. Pero, al abarcar el diagrama, indica también que la analogía envuelve la metonimia, ya que el diagrama es un signo icónico metonímico por excelencia. Así, la analogía abarca tanto la metáfora como la metonimia, al modo como la iconicidad abarca el diagrama y la metáfora. (Beuchot, 2002: 186).

Contextualizar los símbolos metafóricos a través de analogías permite interpretar los contextos educativos de manera proporcionada, sin caer en posturas extremas, pues al establecer relaciones que consideran la referencia como el sentido, se pone en contexto la expresión metafórica de la libertad del hombre, de esta manera, los alumnos interpretaran y asimilaran la enseñanza de los símbolos sin tantas complicaciones.

2.2. Metáforas y símbolos: estructuras que orientan y dan sentido a la enseñanza de la ética

Para comprender la enseñanza del mito es importante plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo poder vivir los universos míticos? y ¿De qué manera los símbolos dan sentido y orientan la conducta del *anthropos*? La hipótesis que deseo demostrar es que, los mitos son estructuras que dan significado a la vida, porque establecen un equilibrio humanístico y reintegran al ser a los ritmos cósmicos. Por esto, el hombre, al re-vivir los mitos, se orienta en el mundo y se realiza de manera integral. Los mitos según Ricoeur nos enseñan a entender mejor al hombre y a comprendernos mejor a nosotros mismos.

La imaginación simbólica para el *anthropos* juega un papel vital. Toda creación artística surge a partir de imágenes-símbolos, de representaciones que dan sentido

a la vida. En el caso de los pueblos tradicionales, la imaginación fue un pilar de conocimiento, pues generó que el hombre creara mitos, rituales e íconos, por lo cual dichas manifestaciones del imaginario llenan de sentido el mundo de los pueblos que viven el pensamiento simbólico.

Lo que ayuda a conformar esa identidad simbólica son actos que, aunque en su origen fueron religiosos y ya no lo son, guardan ese carácter simbólico. Como ejemplos puede pensarse en los mitos fundamentales y los ritos de vivencia colectiva, que conectan con los ancestros (v.g. los poemas o cantos de la vida). Mitos y ritos son cosas que perviven, entre otras cosas porque son mantenidos en el núcleo social mínimo, es decir, la familia, ya que son vivencias de sentido, sobre todo del sentido de la vida y, por lo mismo, de la convivencia. (Mota, 2016; 24).

Para conocer los mecanismos del pensamiento simbólico es fundamental investigar las motivaciones que proyecta al hombre y las funciones que genera a la educación. Para ello, resulta importante preguntarse ¿cómo la imaginación simbólica proporciona orden y sentido al hombre? Esto ayudará a tener una mejor comprensión del *anthropos*, de la vida espiritual humana, no sólo del aspecto racional que tanto resaltaron el positivismo y el cientificismo occidentales, sino de las creencias religiosas y creaciones artísticas que se manifiestan en los mitos, rituales e imágenes. La filosofía actual ha considerado relevante profundizar acerca de los mecanismos que configura el símbolo al comportamiento humano, pues algunas posturas consideran que el hombre es un animal-simbólico, pues tiene necesidad de representar lo ausente con actos teatralizados, discursos e íconos para darle sentido a su existencia, para darle orden al mundo. Investigar el sentido que tienen las imágenes y los símbolos es vital y sustancial en la filosofía, porque dichas representaciones nos dicen algo del ser, de la realidad que vive cada cultura. Por tal motivo, para la hermenéutica contemporánea ha sido un tema central de

investigación.

La hermenéutica ha discutido el problema que implica la función del símbolo, ha tratado de contextualizar cómo dicho signo orienta la conducta humana, como lo ha hecho Jean-Jaques Wunenburger, quien en su libro *Antropología del imaginario*, capítulo III, habla acerca de la función del imaginario desde tres perspectivas; “estético lúdica, cognitiva y instituyente práctica, así como los valores de lo imaginario”. El filósofo francés menciona que la producción de sentido que proyecta un símbolo al sujeto como aquello que aporta una esperanza, es un aspecto que se merece mayor atención y resulta fundamental ahondar más en el tema. Esta investigación pretende que se tenga una mejor comprensión de los mecanismos que operan en las imágenes y los símbolos como orientadores de la vida en la educación del *anthropos*.

El imaginario simbólico revela situaciones fundamentales del ser en su desenvolvimiento cultural, realidades que ha desvalorizado el conocimiento de corte analítico o científico; por este hecho, sus dominios privilegiados son: el inconsciente, lo onírico, el mundo sobrenatural, lo surreal y metafísico. Resulta decisivo conocer los mecanismos del mito, pues esto ayudará a tener una mejor comprensión del hombre, de sus inquietudes más profundas. Por ello, el objeto de estudio de este trabajo es analizar el sentido que configuran los mitos para el hombre; en concreto, me interesa resaltar ¿cómo el símbolo es un factor que da sentido y permite reflexionar filosóficamente? La hermenéutica simbólica de Eliade, Durand y Ricoeur ha explicado el impacto que tiene el mito en la experiencia del hombre; los autores mencionados consideran que los símbolos son estructuras o modalidades profundas del ser que orientan el comportamiento humano. Así, en este trabajo

intentaré resaltar cómo el mito genera equilibrio, proporciona orden y da sentido al ser, por ello, los mitos del mal tienen vigencia, pues nos enseñan a reflexionar y nos pueden ayudar a construir una pedagogía más cercana a las pulsiones del hombre.

Beuchot cuestiona: “¿Cómo usar los símbolos para universalizar?”. (Beuchot, 1999: 57). Para comprender el sentido del mito, es vital contextualizar su enunciación y determinar el efecto que causa a quien lo vive. Es importante considerar una antropología filosófica del mal que logre penetrar a dicho significado. La hermenéutica simbólica de Ricoeur penetra al sentido profundo que configura el símbolo, ya que sus criterios de interpretación consideran los aspectos axiológicos, fenomenológicos, antropológicos y filosóficos de dicho ícono.

Beuchot concibe al símbolo y la metáfora como modelo de enseñanza, puesto que es una realidad integral de existencia que proporciona sentido humanístico, de esta manera, pues no disminuyen la función de dichas expresiones. Contextualiza su función que tiene en la educación.

Es importante considerar la obra de Beuchot, porque la hermenéutica que aplica para interpretar es integradora ya que, al desentrañar los mitos en la tragedia, tanto los alumnos como el profesor, podrán contextualizar su significado, así generar que los estudiantes puedan orientar la comprensión de su lectura. De esta manera, los contenidos éticos en la materia *Filosofía II Introducción al pensamiento ético y estético* del CCH se contextualizarán para generar un aprendizaje profundo.

Vivir la enseñanza de las metáforas y los símbolos desde la metodología que plantea Beuchot, puede tener un aporte significativo, pues su visión sirve para comprender mejor la complejidad del fenómeno simbólico-metafórico en el teatro trágico, para que los temas éticos sobre *las condiciones filosóficas del hombre*

tengan un trato antropológico y hermenéutico, así los alumnos puedan entender que la reflexión ética sobre el hombre que aporta la filosofía tiene relación y se conecta de manera vital con la antropología, la narrativa y el teatro.

Al tejer puentes con otras disciplinas de estudio, los temas éticos no tendrán mucha dificultad para que el estudiante de bachillerato los entienda y es que para los autores mencionados, los temas éticos de la filosofía se entienden mejor con imágenes metafóricas, porque están más cerca de los ritmos culturales del hombre.

2.2.1. Símbolos y metáforas dan que pensar y que vivir

Para Ricoeur el símbolo es una realidad que “da qué pensar” y aporta sentido al hombre: “El símbolo -decía yo- da qué pensar, retomando un término de Kant en la *Crítica del juicio*. Da es el don del lenguaje; pero ese don me crea un deber de pensar, de inaugurar el discurso filosófico a partir de aquello mismo que siempre lo precede y lo funda”. (Ricoeur, 2009: 36).

En la segunda parte de su libro *Finitud y culpabilidad*, en el apartado *Los mitos del comienzo y del fin*, capítulo V. *El ciclo de los mitos*, el pensador francés inicia con algunas preguntas importantes para comprender la enseñanza de un mito, para ello, se tiene que atender a dos preguntas: ¿Cómo vivir los mitos? ¿Qué necesidad tenemos de estudiar mitos que consideramos muertos? Los mitos tienen vigencia y permanencia porque desde nuestra situación actual nos pueden orientar en el momento en que nos cuestionan y nos dan explicaciones de las condiciones antropológicas del hombre y sus relaciones teológicas con los dioses, en ese sentido cobran un valor pedagógico.

Para el hermeneuta francés, los mitos aseguran las siguientes condiciones:

- Nos hablan
- Nos interpelan
- Se dirigen a nosotros
- Construyen una antropología filosófica para entender al hombre y por lo tanto, entendernos a nosotros mismos

Dicho en palabras de Ricoeur: “Por una parte, la sucesiva permanencia entre los mitos nos asegura que todos ellos nos hablan en cierto modo; este crédito, esta creencia son los supuestos previos del propio cometido; no los hubiéramos interrogado si los mitos no nos hubieran interpelado y si no pudiesen todavía dirigirse a nosotros”. (Ricoeur, 2011: 443).

2.2.2. La enseñanza de los símbolos y las metáforas

Para que un mito nos hable, para escuchar su enseñanza, es necesario estar situado: “Y, sin embargo, nadie interroga desde ningún lugar. Es preciso estar situado para oír y comprender. Constituye una gran ilusión creer que podemos convertirnos en meros espectadores, sin peso, sin memoria, sin perspectiva y mirarlo todo con la misma simpatía. Esa indiferencia, es el sentido propio de la palabra es la ruina de la apropiación”. (Ricoeur, 2011: 443).

Entonces, para vivir la enseñanza de los símbolos: ¿cuáles son los puntos medulares para comprenderlos?

- No podemos ser sólo espectadores
- No se puede mostrar indiferencia

- No se puede mirar con simpatía
- Debemos estar situados para entenderlo
- Para comprender su enseñanza es necesario escucharlo
- El mejor lugar para entender y vivir el mito es desde el lugar en que se proclama, desde su enunciación

[...] la hermenéutica, a su vez, le exige al filósofo que erija su creencia en una apuesta y que pierda o gane esa apuesta sometiendo el poder revelador del símbolo a la prueba de la comprensión de sí; al comprenderse mejor, el filósofo comprueba hasta cierto punto la apuesta de su fe; el resto de esta obra estará dedicado a esa comprobación de la apuesta por medio de la experiencia íntegra; así se manifestará el poder revelador del mito; en este segundo asimismo, el creyente da razón de su fe en el carácter revelado del mito cuya preeminencia atestigua. (Ricoeur, 2011: 445).

Para poder escuchar la enseñanza de los mitos, se tiene que “creer para comprender” (*Crede ut intelligas*), se tiene que asumir un compromiso intelectual para entender de manera plena los mitos. En la medida en que el estudiante confirma la fuerza de su experiencia, podrá entender de manera integral el sentido de los símbolos del mal, podrá comprenderse mejor y orientar su conducta, pues podrá reflexionar para replantear el sentido de su existencia, debido a que los mitos nos interpelan, nos hablan para situarnos en el mundo.

Los símbolos del mal, sus narraciones míticas hablan de personajes ejemplares: Prometeo, Edipo, Adán y Job, modelos representativos con los que podemos identificarnos; Sus relatos abordan las condiciones del hombre y su destino, dicen algo de nosotros mismos.

Nuevos rasgos del símbolo aparecen aquí, y con ellos nuevas sugerencias para una hermenéutica: primero, esos mitos introducen personajes ejemplares (Prometeo, Anthropos, Adán) que nacen de generalizar la experiencia humana al nivel de un universal concreto, de un paradigma, en el cual leemos nuestra condición y nuestro

destino; además, gracias a la estructura del relato que cuenta acontecimientos ocurridos “en aquellos tiempos”, nuestra experiencia recibe una orientación temporal, un impulso tendido entre un comienzo y un fin; nuestro presente se carga de una memoria y de una esperanza. (Ricoeur, 2009: 37).

Por lo tanto, la enseñanza de los mitos del comienzo y del fin es muy profunda, porque el sujeto al vivir los universos míticos encuentra significado a la vida, ya que establecen un equilibrio humanístico al reflexionar sobre las condiciones del hombre. El ser al re-vivir los mitos, se orienta en el mundo y se realiza de manera integral, pues el presente que vivimos se revitaliza de “memoria y esperanza”. Por ello, los símbolos son los que nos muestran el camino y aportan sentido a nuestra existencia.

Más profundamente todavía, esos mitos cuentan a modo de acontecimiento transhistórico la ruptura irracional, el salto absurdo, que separa dos confesiones que tratan una de la inocencia del devenir y otra de la culpabilidad de la historia; a ese nivel, los símbolos no sólo tienen valor expresivo, como al nivel simplemente semántico, sino valor heurístico, ya que confieren universalidad, temporalidad y alcance ontológico a la comprensión de nosotros mismos. (Ricoeur, 2009: 37).

2.2.3. Orientación humanista

Eliade, Durand, Ricoeur y Beuchot, entre otros autores, consideran que los símbolos son modalidades profundas del ser, realidades que dan sentido al hombre. Por esta razón, el mito en el fondo es un elemento que establece equilibrio humanístico, es un mecanismo que integra al hombre al mundo, no sirve para alejarlo de su entorno natural, sino por lo contrario, sirve para acercarlo más a lo sensible, al dinamismo cósmico. Los símbolos dan sustento y orientación a la existencia, porque tienen mucha significación, ya sea ontológica, psíquica, antropológica y ética; así, un símbolo en su contexto permite que el hombre

encuentre sentido a su existencia y se realice de manera integral, porque le proporciona contenidos axiológicos. Y es que los símbolos representan, sobre todo, valores. El símbolo era la unión de las partes que configuran un todo y fungía como forma de reconocimiento entre las personas. Daba vinculación entre los que pertenecían a un grupo. Por eso el símbolo cultural es lo que más puede ayudar a identificarse como miembro de una cultura y a convivir o compartir con los demás miembros de ella. (Mota, 2016; 24).

Capítulo 3. Enseñar filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades

La filosofía, por el contrario, no considera la determinación no esencial, sino en cuanto esencial; su elemento y su contenido no son lo abstracto o lo irreal, sino lo real [...]
Hegel, *Fenomenología del espíritu*. p 32.

El nuevo Plan Nacional de Desarrollo (PND) que propone el gobierno mexicano promueve “Democratizar la Productividad” en todas las políticas públicas; esto incluye la educación (PND, 2003: 10). El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 establece desarrollar habilidades en los jóvenes para que tengan éxito en el mercado laboral (PND, 2003: 60). Por lo tanto, la educación se vincula directamente al sector productivo.

En este sentido, un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional (PND, 2003: 59).

El PND, en el ámbito educativo, considera que al implementar nuevas tecnologías y modalidades se podrá resolver el problema de deserción y abandono de los estudios porque se podrá estudiar a distancia y en sistema abierto (PND, 2003) sin embargo, esta propuesta no garantiza que se resuelva el problema de fondo ya que, personalmente, pienso que esta propuesta no asegura que los estudiantes tengan un aprendizaje profundo con estas nuevas modalidades y con el empleo de la tecnología, porque la interacción con el profesor y los demás alumnos juega un papel vital en la formación. “La premisa es sencilla: para mover a México hay que fomentar los valores cívicos, elevarla calidad de la enseñanza y

promover la ciencia, la tecnología y la innovación” (PND, 2003: 9). Gadamer, en la segunda parte de su libro *Verdad y método II*, en el apartado sobre “*La incapacidad del diálogo*” menciona que lo fundamental en la educación es la conversación. Por ello, para mejorar la calidad educativa se tiene que tener presente que la tecnología no se debe superponer al diálogo, las tecnologías sólo tienen que ser una herramienta y complemento para educarse. Lo que educa al hombre es el intercambio dialogal con los demás. (Gadamer, 2010).

Por lo que se dijo arriba, el diagnóstico sobre la calidad de la Educación Media Superior (EMS) es alarmante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que México se encuentra en los últimos lugares en calidad educativa comparado con los demás países que componen dicha organización (PND, 2003).

Algunos problemas de la EMS podemos enunciarlos de la siguiente manera: en primer lugar, no hay una formación humanista en los estudiantes, las políticas se preocupan más por formar trabajadores técnicos sin valores éticos y cumplir con protocolos como se muestra en el PND; en segundo lugar, los estudiantes tienen un aprendizaje superficial, ya que los programas y los contenidos de cada materia son muy amplios, por lo cual no se pueden tratar puntualmente (Vargas, 2011); en tercer lugar, se estima que el índice de reprobación es del 40%; en cuarto lugar, la deserción y eficiencia terminal es una situación preocupante pues de los 3, 923, 822 matriculados desertaron 622 830 (Martínez, 2012).

Por lo señalado arriba, enseñar filosofía en el bachillerato universitario de la UNAM plantea problemas pedagógicos y contextuales, pues, los estudiantes tienen dificultad para entender los temas filosóficos. En este sentido, es pertinente

considerar cuáles son las dificultades educativas para filosofar en dicha institución, así, poder proponer una vía que ayude a resolver los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

3.1. Consideraciones en torno a la enseñanza de la filosofía en el CCH

La enseñanza de la filosofía es importante en la formación de los alumnos en el bachillerato, porque permite consolidar y construir una actitud crítica, por ello, la reflexión filosófica es necesaria en la educación y la cultura. No obstante, la manera en que se instruye en los bachilleratos plantea problemas pedagógicos y epistemológicos fundamentales que impiden el pensamiento crítico y creativo.

En este segundo capítulo voy analizar la manera cómo se enseña filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Me interesa señalar algunas consideraciones en torno a la enseñanza de la filosofía en el CCH; principalmente puntualizar el papel que juega la filosofía en el modelo educativo y las asignaturas filosóficas que se imparten según el plan de estudios. Es decisivo indicar el problema que plantea la enseñanza de la filosofía teórica en el CCH, las consecuencias de la enseñanza-aprendizaje por vía de la transmisión y el problema de la enseñanza conceptual. Es trascendente mencionar la pertinencia que tiene la ética en los adolescentes, por qué es importante tener claro la concepción filosófica del ser humano y de la sociedad, pues se podrá comprender las implicaciones que generan los problemas sobre la libertad, el deber y los valores.

3.1.1. Crítica al modelo educativo

En 1971 se conforma el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en sus inicios tenía la intención de generar pensamiento crítico a sus estudiantes, pues el alumno funge como centro del proceso de aprendizaje y el docente tiene el papel como guía o facilitador de los contenidos. Hace 40 años era innovador el modelo educativo, ya que el plan de estudios planteaba una nueva formación educativa, pues rompe con la visión tradicional conductista.

El conductismo plantea que el aprendizaje es un cambio en la conducta en la forma de actuar de las personas; por lo cual, niega los valores y la subjetividad del hombre, la capacidad de interpretar es anulada, ya que los contenidos son unívocos, porque el sistema de control es el que impone lo que se tiene que saber. El sujeto es moldeable, porque no tiene contenidos culturales, es un agente pasivo sin capacidad crítica, porque sólo recibe la información de su medio de manera automática.

El constructivismo modelo que adopta el CCH es una propuesta interesante, ya que en contraste con el conductismo cambia de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pues el sujeto es el centro del proceso de comprensión. Por ello, el hombre tiene la capacidad de crear significado en las relaciones sociales y lingüísticas. No obstante, hoy podemos cuestionar: ¿cuál es el valor pedagógico que tiene en la actualidad? Sí los resultados de evaluación demuestran que los estudiantes tienen problemas en la comprensión.

El artículo de Ofelia Beltrán y Frida Díaz *Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM*, tiene la intención de explicar la forma en que aprenden los

alumnos: desde una perspectiva particular, las autoras pretenden rendir cuenta de los procesos de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Los resultados que obtuvieron revelan que los alumnos tienen bajo nivel en la comprensión, además de un enfoque de aprendizaje superficial, motivo por el que no comprenden los contenidos; esto revela graves problemas pedagógicos que tiene el bachillerato universitario.

El modelo educativo:

Una de las características distintivas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de otros bachilleratos, que lo hacen innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina, 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.** (Plan de estudios, Colegio de Ciencias y Humanidades: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>).

La pregunta fundamental sería: ¿Cómo el sujeto puede ser actor por sí mismo de su conocimiento, cuando existen problemas sociales de fondo? O bien ¿cuál propuesta pedagógica puede ayudar al alumno con todas sus problemáticas coyunturales para que pueda asumir su propia educación liberadora?

La propuesta educativa del CCH tiene que renovarse, porque muchos postulados ya no concuerdan con la realidad actual. A nuestro juicio, se tiene que implementar una hermenéutica educativa, que tome a consideración la realidad antropológica del hombre y su contexto cultural y social.

Una pedagogía analógica que permita al estudiante ser actor consiente de su educación, al interpretar las acciones significativas en el contexto áulico, por medio de la *phrónesis* pueda orientar el conocimiento que adquiere.

3.1.2. Las asignaturas filosóficas en el plan de estudios

El alumno en principio tiene la responsabilidad de aprender los contenidos de manera ética, siguiendo la propuesta vigente del plan de estudios del CCH, para que pueda formar un juicio prudente y así tomar la mejor decisión para sus estudios profesionales. Para cumplir con el perfil que plantea la institución, se tendría que enseñar ética desde los primeros semestres, así el alumno tendrá más elementos para aprender los contenidos de cada materia de manera reflexiva y crítica.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se imparten dos materias de filosofía, a saber; “Filosofía I y II” y “Temas selectos de filosofía”. Cada materia tiene temáticas y contenidos particulares, pues el propósito de cada una es diferente. Las dos materias se imparten en los últimos semestres; en quinto y sexto. En el primer caso la materia es obligatoria y en el segundo caso la materia es optativa.

A continuación, voy a desarrollar los objetivos de cada materia, con la intención de puntualizar la finalidad que tiene cada curso filosófico que se imparte en el CCH.

En la materia “Filosofía I” los propósitos son los siguientes:

- ❖ Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática de la filosofía de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica (capacidad de asombro, deseo de saber y preguntar, búsqueda de la verdad-entre otras) ante la vida.

- ❖ Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida cotidiana y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará.
- ❖ Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y creador, para asumirse como ser sensible. (Programa de estudios, Colegio de Ciencias y Humanidades:http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf).

En “Filosofía II” los propósitos son:

- ❖ **Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.**
- ❖ **Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.**³
- ❖ 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. (Programa de estudios, Colegio de Ciencias y Humanidades:http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf).

En “Temas selectos de filosofía I” los propósitos son:

- ❖ Identificará dentro de las distintas áreas de la filosofía a la teoría del conocimiento.
- ❖ Entenderá que la racionalidad humana es uno de los múltiples objetos de estudio de la filosofía para que pueda comprender que el empleo de los términos teoría del conocimiento, epistemología y filosofía de la ciencia implica abordar un ámbito específico del conocimiento humano.
- ❖ Discernirá el conocimiento de lo que no lo es, con la ejemplificación crítica de ritos, prácticas cotidianas y mítico religiosas para diferenciar entre el saber, el

³ Las letras en negritas son los propósitos que intentaré trabajar en mi secuencia didáctica.

conocer y el creer como formas posibles del pensamiento humano en la interpretación de la realidad.

- ❖ Entenderá la importancia de conceptualizar la racionalidad desde una perspectiva histórica social para ubicar cómo se manifiesta en el discurso científico.
- ❖ Comprenderá la estrecha vinculación entre el pensamiento científico y filosófico respecto al problema de la verdad, para clarificar el proceso de construcción del conocimiento, reflexionando desde su propia manera de conocer. (Programa de estudios, Colegio de Ciencias y Humanidades: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tfilosofia.pdf).

En “Temas selectos de filosofía II” los propósitos son:

- ❖ Diferenciarán la especificidad de las ciencias histórico-sociales de las empírico-analíticas y las formales, poniendo a debate los saberes adquiridos a lo largo de su formación en el Colegio a fin de que distingan diversas formas de hacer ciencia.
- ❖ Problematizarán el sentido de la historia y la temporalidad, utilizando la exégesis con el fin de que resigne los vínculos entre hombre-sociedad y hombre-naturaleza.
- ❖ Comprenderán cómo la filosofía reflexiona sobre los fundamentos, los métodos, los conceptos estructurantes de las ciencias y su interrelación entre ellas, para que se encuentre en posibilidad de abordar y articular los conocimientos científicos y humanísticos aprendidos. (Programa de estudios, Colegio de Ciencias y Humanidades: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tfilosofia.pdf).

Los propósitos de cada materia son diferentes, hablando en términos filosóficos.

Pero lo importante, es el trato que cada docente tiene con cada objetivo. Por ello, es importante tener presente los problemas que existen en la enseñanza de la filosofía. Y cuáles soluciones podemos proponer para trabajar los temas en el aula.

3.2. Problema en la enseñanza de la filosofía en el CCH

Un problema fundamental en la enseñanza de la filosofía en el CCH, tiene que ver con la forma de transmitir los contenidos y métodos filosóficos. Para un joven que no tiene conocimientos previos de la filosofía, es complicado entender un texto o el mismo discurso filosófico, porque no cuenta con las herramientas para interpretar temas de esta índole.

Así pues, es importante instruir al alumno en nivel medio superior con un método y lenguaje comprensible, que integre la metáfora y el símbolo como modelo de comprensión y reflexión, se trata de contextualizar los conocimientos que se transmiten a los alumnos y no de enseñar conceptos de manera abstracta, ya que es complejo aprender con ideas eidéticas, más bien en contextos vitales como dice Lemke en su artículo “Cognición, contexto, y aprendizaje una perspectiva semiótica social”. Para nuestro autor, el aprendizaje tiene que ser en participación, porque las acciones significativas se construyen en intercambio con la comunidad. Por ello, la cognición se entiende como una participación y una actividad con los otros, de manera co-dependiente, pues de esta manera, se podrá construir un aprendizaje más vital para las necesidades y pulsiones del hombre. Habermas, también considera que los procesos de significación se dan en “relación intersubjetiva”. (Habermas, 2001: 159).

Etienne Wenger, en su libro *Comunidades de práctica*, muestra de manera decisiva cómo se construye el conocimiento de manera más vital, nos dice nuestra autora:

[...] ¿qué ocurriría si adoptáramos una perspectiva diferente que colocara el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo? ¿Qué ocurriría si supusiéramos que el aprendizaje es una parte de nuestra naturaleza humana, igual que comer o dormir, que es sustentador de la vida y al mismo tiempo inevitable y que -si se nos da la oportunidad somos bastante buenos en él? ¿Qué ocurriría sí, además, supusiéramos que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer? (Wenger, 2001: 19).

El aprendizaje tiene que ser en participación con la comunidad, tiene que ser un compromiso con el mundo para resolver las necesidades del hombre. (Wenger, 2001).

Al estudiar los diversos contenidos de los programas, en general, que éstos están alejados de las preocupaciones de los adolescentes y de la tendencia científico-técnica de la sociedad, puesto que el abordaje de los contenidos tradicionales de la filosofía se realiza, a veces, olvidando su relación con la técnica y los contextos vitales. (*Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio superior*, OEI, 1998: 259).

Gabriel Vargas Lozano, señala en su libro *La situación de la filosofía en la educación media superior*, un problema substancial en la enseñanza filosófica: “La forma doctrinaria como se ha enseñado la filosofía en nuestro país, ha producido el efecto de incompreensión y desprecio de la importancia filosófica aún por aquellos que han cursado esas materias” (Vargas, 2011: 13). A causa del problema que plantea el filósofo, resulta importante preguntarse ¿por qué algunos docentes enseñan de manera dogmática los temas filosóficos? y ¿por qué los alumnos de bachillerato tienen problemas para entender la filosofía? De esta manera resulta pertinente otra cuestión: ¿por qué es importante atender y ofrecer soluciones al conflicto de la comprensión de los contextos filosóficos? Nuestra propuesta de intervención docente intentará dar una solución a los problemas que arriba se

plantearon. En el tercer capítulo plantearé la solución que propongo. Por el momento no intentaré responder a la problemática de la enseñanza de la filosofía.

A causa de los problemas mencionados hago las siguientes consideraciones.

En primer lugar, lo que proponemos es:

- Utilizar de manera analógica las metáforas y símbolos, para enseñar a reflexionar filosóficamente.

En segundo lugar:

- No sólo resaltar el aspecto racional que tanto predominó en el positivismo y cientificismo occidental, también integrar la parte sensible –la creación artística– que se manifiesta en mitos, rituales, metáforas e imágenes.

Es importante enseñar ética en los contextos vitales, no de manera conceptual, porque el tipo de enseñanza que se basa en la abstracción se aleja del mundo, se aloja en las ideas. Por ello, el propósito es tratar de enseñar a filosofar con símbolos de manera analógica, en donde se aborden algunos problemas filosóficos, de manera que, la filosofía se pueda ilustrar de manera más viva. Para Gilbert Durand, el imaginario metafórico permite construir un modelo de enseñanza más cercano a la forma de actuar del hombre: “Entonces se impone una educación estética, totalmente humana, como una educación fantástica a escala de todos los fantasmas de la humanidad” (Durand, 2012: 434).

A continuación, voy a plantear algunos problemas que existen en la enseñanza de la filosofía en el CCH.

3.2.1. El problema de la enseñanza conceptual

La filosofía tradicional se ha separado totalmente del mundo práctico, es un conocimiento meramente conceptual. La enseñanza clásica de la filosofía tiene como modelo aprender mediante conceptos, Platón y Aristóteles, padres del conocimiento occidental, proponen como pilar del conocimiento la razón, sustentada en ideas que se abstraen mediante la contemplación. Todo lo que constituye un conocimiento verdadero no es por medio de los sentidos, sino por medio del entendimiento intelectual, es decir, a través de conceptos o ideas.

Platón es quien marca la diferencia radical del mundo sensible y el mundo de las Ideas. Las Ideas son la verdad, o bien, la realidad; la sensibilidad permanece en la oscuridad, por lo cual el conocimiento a través de los sentidos es de un mundo aparente o falso. Cuando Platón quiere definir al filósofo dice: “[...] no te parece que, por entero la ocupación de tal individuo no se centra en el cuerpo, sino que, en cuanto puede, está apartado de éste, y, en cambio, está vuelto hacia el alma”. (Platón, 2004: 41). La tendencia hacia el alma es el privilegio de la razón, por ser sutil y poder aprender la verdad; así, pues, la experiencia corporal no constituye conocimiento alguno. Todo lo que constituye un conocimiento verdadero no surge por medio de los sentidos, sino del entendimiento intelectual, es decir, de conceptos o ideas. Por ello, el mundo de lo sensible y la praxis, no pueden acceder al verdadero conocimiento; más aún, él filósofo ateniense, cuestiona si la filosofía puede adoctrinar, pues duda del mundo práctico y de los métodos técnicos de enseñanza.

Ahora bien, si la filosofía no debe enseñarse con métodos técnicos por ser un

ejercicio del alma, como dice Platón, entonces cómo plantear una forma para impartir filosofía, la pregunta es: ¿cómo enseñar a filosofar sin un patrón de aprendizaje fundamentado en conceptos abstractos? Cifuentes y Gutiérrez en su libro *Didáctica de la filosofía*, proponen una forma para instruir la filosofía, plantean la necesidad de una didáctica como forma de mediación del saber filosófico, la didáctica filosófica, el profesorado y sus relaciones. Mi propuesta de intervención docente tiene la intención de enseñar a filosofar sin conceptos abstractos, porque es complejo que los estudiantes aprendan con ideas que se alojan en el *topos uranus*, puesto que no están relacionados con los contextos vitales; por eso intentaré que el alumno reflexione filosóficamente a partir del teatro y que represente ciertos actos trágicos para que pueda sentir y vivir los temas éticos sobre las condiciones del hombre. Apostar por la representación teatral tiene muchos aspectos positivos en la enseñanza de la filosofía, pues dicha actividad promueve el diálogo, la creatividad y la reflexión a través de los símbolos que plantea el drama.

Seth Chaiklin y Jean Lave en la compilación de su libro *Estudiar las prácticas*, varios estudiosos desde diferentes enfoques teóricos, van a sostener una cuestión fundamental en la forma en qué se adquiere el conocimiento: -toda la producción del aprendizaje se realiza socialmente- se sitúa y contextualiza en las relaciones intersubjetivas, no en las ideas o *topos uranus*, como creía Platón. (Chaiklin y Lave, 2001).

La enseñanza de la filosofía basada en conceptos tiene muchos problemas como lo señala Lemke, porque lo único que aprenden los estudiantes es información declarativa, pues sólo se privilegia a nivel cognitivo el aspecto racional y no todos

los alumnos aprenden mediante conceptos abstractos, pues hay otras formas de aprendizaje, mediante símbolos, juegos y rituales (Lemke, 1997). A mi parecer, el sentido filosófico se construye en la interacción sociocultural, los conceptos se tienen que dialogar o representar para que no sean sólo ecos en la memoria, se deben poner en práctica. Habermas nos invita a que el sentido de la filosofía se construya en las acciones comunicativas: “Sí el interprete se limita a la observación en sentido estricto, sólo percibe los sustratos físicos de las emisiones o manifestaciones, sin entenderlas. Para hacer experiencias comunicativas tiene que adoptar una actitud realizativa y tomar parte en los procesos de entendimiento [...]” (Habermas, 2001: 163).

Para Vygotsky, los procesos psicológicos de aprendizaje nunca están fijos, no se pueden determinar por etapas como lo creía Piaget, siempre están en constante cambio, por ello, el entorno social es decisivo, ya que modifica la conducta. La asimilación de la cultura y de las actividades sociales son los ejes que posibilitan el desarrollo humano. La tesis central de Vygotski consiste en que el desarrollo del hombre, sus motivaciones y todo su trayecto antropológico sólo se puede entender por la interacción social.

En su libro *Pensamiento y lenguaje* considerado por muchos una de las obras más importantes de Vygotsky, plantea ideas destacables. Una teoría importante es la que refiere al lenguaje como instrumento social; piensa nuestro autor que es indispensable para el desarrollo cognitivo del niño, para todo su desenvolvimiento hasta llegar a la madurez. Por lo tanto, el desarrollo lingüístico que adquieren los individuos se debe en gran medida a la interacción social. El sujeto se construye en las relaciones que establece con los demás. El producto histórico-cultural es lo que

determina los procesos humanos como; el lenguaje, la conciencia, la voluntad y lo simbólico, en “relación socio-histórico cultural” se tejen los significados.

Por esta misma razón, no es extraño que el filósofo Michel Onfray, sitúe a la filosofía como “la historia del cuerpo propio” es decir, una filosofía en la que los conceptos no son vacíos, sino lo contrario, se viven, sienten y experimentan... “Que el cuerpo sea la gran razón, y que toda filosofía sea siempre autobiografía y confesión (del cuerpo) de un filósofo, como afirma Nietzsche en *La gaya ciencia*, he aquí una verdad de ayer preñada de promesas para mañana. (Onfray, 2007; 26).

3.2.2. La enseñanza- aprendizaje por vía de la transmisión abstracta

Para Kant, la noción de “concepto” es el principio por el cual tienen existencia las cosas; el concepto es entonces el medio que posibilita que aparezcan los objetos, ya que da las condiciones universales y necesarias para conocer las cosas. Kant distingue entre dos tipos de conceptos: los puros y los no puros. El segundo tiene que ver con la construcción mental que se abstrae de la experiencia; el primero es una idea *a priori*, es decir, la mente tiene nociones innatas que permiten conocer a los objetos. De aquí que diga Kant que los conceptos puros no provienen de la experiencia, sino de un principio anterior a toda experiencia.

Mas entre los numerosos conceptos que forman el complicadísimo tejido del conocimiento humano, hay algunos que están a un uso puro *a priori* (completamente independientes de toda experiencia) y cuyo derecho necesita siempre una deducción, porque las pruebas tomadas de la experiencia no bastan para establecer la legitimidad de tal uso, siendo, sin embargo, preciso saber cómo esos conceptos pueden referirse a objetos que no proceden de experiencia alguna. (Kant, 2008; 253-254).

Es interesante analizar por qué la noción de “concepto” en la tradición filosófica occidental se determina en el puro entendimiento. La conceptualización muestra un proceso meramente mental, un aislamiento con el entorno físico, debido a que abstrae a plenitud cualquier experiencia y centra todo en el puro entendimiento. La noción de “concepto” en cierta medida se aleja del mundo para situarse sólo en el sujeto y a partir de éste construir toda realidad. Aprender a filosofar de manera “conceptual”, tiene muchos problemas, pues no todos aprendemos con ideas eidéticas.

La abstracción es una característica peculiar de la filosofía occidental y de su forma de enseñar y aprender. Los fenómenos se abstraen, se traen fuera para categorizarlos subjetivamente. De hecho se define como: “Separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción”. (*Diccionario de la Lengua española*, 2001). En Kant es notorio que la abstracción es la misma conceptualización de las experiencias, es decir, la cosa externa, lo que está en el mundo se aparta, se trae fuera algo que está adentro, para que el sujeto sea quien categorice su sentido, y luego enseñar con conceptos. El pensamiento meramente abstracto en cierta medida se aleja de las cosas tangibles, de lo real, pues busca encontrar principios universales que no están en los hechos manifiestos. No obstante, cabe señalar que no todos los planteamientos filosóficos tienen como característica principal la abstracción; según Hegel, su propuesta va a los hechos reales: “La filosofía, por el contrario, no considera la determinación no esencial, sino

en cuanto esencial; su elemento y su contenido no son lo abstracto o lo irreal, sino lo real [...]” (Hegel, 2008; 32).

En la historia de la educación occidental se han privilegiado cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje: el primero tiene que ver con el modelo positivista, conductista, en donde el profesor es centro de la enseñanza, es quien guía hacia el conocimiento; en el segundo caso, la centralidad es el alumno, en este caso el estudiante es el responsable del aprendizaje, por lo cual el profesor pasa a segundo término; el tercer modelo es el co-protagonismo, el cual propone la interacción entre profesor y alumno, intenta sintetizar las dos variables del aprendizaje (el profesor y el estudiante); el cuarto paradigma propone el triángulo interactivo, donde el aprendizaje se da entre el profesor, alumno y el contenido (Colle,C., Sole, I. 2002).

En esta propuesta se toma a consideración la corriente didáctica basada en el triángulo interactivo que plantea Cesar Coll e Isabel Solé en su texto *Enseñar y aprender en el contexto del aula*, únicamente en el siguiente sentido: porque me interesa resaltar la interacción-corporal al representar un mito, así, trataré de generar en el contexto áulico un aprendizaje profundo, pues el profesor, los alumnos y el contenido, dialogan y viven de cerca la enseñanza de los símbolos, los conceptos filosóficos se tienen que experimentar para comprenderlos.

El intercambio simbólico sociocultural de gestos e ideas es interesante, porque retoma los planteamientos formulados por Vigotsky en su libro *Pensamiento y lenguaje*. El psicólogo ruso señala que la interacción social es un elemento para el desarrollo individual de las capacidades cognitivas, pues considera que el aprendizaje no es un proceso que se da en aislamiento, sino que se realiza cuando los estudiantes y el profesor se relacionan entre sí mismos.

Por lo dicho anteriormente, es vital la interacción-corporal y dialógica, pues, me ayudará a trabajar de manera didáctica las metáforas y símbolos dentro del aula, porque el alumno, el profesor y el contenido representarán un acto teatralizado, de esta manera los jóvenes podrán vivir el sentido y significado que tiene cada expresión que se manifiesta en el teatro trágico conviviendo e intercambiando para poder generar un aprendizaje significativo de los temas éticos.

Por lo anterior, es importante que la enseñanza de la filosofía en el bachillerato no sea de manera conceptual, porque es complejo aprender mediante ideas eidéticas. Si los adolescentes experimenten ciertos episodios que se expresan en la tragedia griega, para que puedan vivir la enseñanza que tienen los mitos y reflexionar sobre sus contenidos éticos, el aprendizaje de la filosofía no se limita a la transferencia de conceptos.

La educación es la elevación a esos bienes de cultura, y el educando recorre y reproduce en sí mismo el proceso de los creadores de cultura. Ya que hay que atender a la cultura en la que se va a educar, la educación no es abstracta. (Beuchot, 2010: 12).

Nuestra intención es que la filosofía se pueda enseñar unida al cuerpo y al mundo, que se pueda dialogar o representar como símbolo vivo, como aquello que une. Que se pueda aprehender al objeto de manera afectiva (sentir en el corazón), encontrar la unidad del ser *-mitos-logos-* en el símbolo, ya que es lo que une con la comunidad, con la totalidad inmanente-trascendente, con los dioses, con el mundo y el cosmos, como dice Beuchot, "El símbolo es imprescindible para el ser humano. Es lo que le representa sus valores, lo que le da identidad fuerte, sobre todo una identidad cultural. Es, sobre todo, lo que lo vincula con su grupo, lo que más le da

sentido de permanencia, pues compartir los símbolos es lo que más vincula al hombre con los otros, lo que lo ata afectivamente con los demás”. (Beuchot, 2007; 13). Es, en este sentido en donde quisiera señalar cómo la enseñanza de la filosofía a través de una pedagogía de la imaginación, permite esa conexión, ese vínculo que determina unidad y cohesión.

Nuestro conocimiento se ha ido conformando de manera análoga. De hecho se han utilizado habitualmente metáforas y símbolos para enseñar y transmitir conocimiento. Los diálogos de Platón son claro ejemplo. Él pensador ateniense a pesar de estar en contra de la sensibilidad, usaba mitos para explicar su propuesta filosófica como la alegoría de la caverna en la *República* o el mito del demiurgo en el *Timeo*. Para él discípulo de Sócrates, el mito representa una forma de meta-historia, una reflexión filosófica sobre el desenvolvimiento de la humanidad.

Lyotard en una de sus conferencias que titula *¿Por qué desear?* señala la importancia que tiene el mito en la enseñanza de la filosofía. El filósofo francés narra lo que Diotima le cuenta a Sócrates sobre el nacimiento de Eros; menciona que el destino de Eros procede de la condición de sus padres Poros y Penía, por lo cual, por parte de su madre hereda ser pobre, duro, sin casa y siempre está al borde, por parte de su padre tiene como característica estar al acecho de lo bueno y bello. El mito del nacimiento de Eros muestra la fragilidad que tiene el deseo y el amor, porque siempre están en constante construcción. “No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y en otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre. Mas lo que consigue siempre se le escapa, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico”. (Lyotard, 1989: 83, 84). El mito del nacimiento

de Eros permite reflexionar sobre el -deseo, o bien sobre el amor- ya que, es un sentimiento humano que siempre se agota o desgasta, por ello de manera constante se tiene que re-construir.

Capítulo 4. Pedagogía de la imaginación. Uso analógico de la metáfora y el símbolo en la enseñanza de la ética.

El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz un rebaño y un pastor.
Nietzsche, *Así habló Zaratustra*.

El hombre es un -animal fantástico- es un ser creador, su fuente primordial de la razón es la fantasía decía Nietzsche (2001) y Ortega (2004-2010; 308). La imaginación es creación de posibilidades, pues no viene de manera *a priori*, sino que se tienen que descubrir e inventar. El ser humano tiende a crear constantemente, pone en funcionamiento la fantasía para vivir. Bachelard propone una ética basada en las formas simbólicas del imaginario, por lo cual, podemos tomar el riesgo y afirmar una pedagogía de la imaginación a partir de la imaginación creadora.

En este último capítulo aplicaré las metáforas y los símbolos a la enseñanza de la ética, me interesa mostrar cómo el uso de los mitos son mediaciones que posibilitan tener una experiencia más cercana a la enseñanza y a la reflexión filosófica.

La propuesta es totalmente corporal, es decir, el método para aprender es por medio del cuerpo, los temas éticos se tienen que sentir o representar. Confirmamos la idea de Michel Onfray de una -filosofía corporal- porque el estudiante al vivir la enseñanza de las imágenes tendrá más potencialidades de comprender los problemas éticos en el plan de estudios estipulado por la institución académica.

Por último, presentaré los resultados obtenidos en la práctica docente de nuestra propuesta filosófica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario.

4.1. Pedagogía de la imaginación

La intención de plantear o esbozar si se prefiere una epistemología y una antropología pedagógica-imaginativa, es muy simple; surge de la necesidad de enseñar en los contextos vitales, dejar la enseñanza tradicional que sólo se fundamenta en el adoctrinamiento teórico, y pasar a la práctica con un bagaje mínimo pero profundo de conceptualización.

La enseñanza que proponemos es totalmente presencial, corporal, actuada y reflexiva, se aprenden los temas filosóficos con el eje constitutivo del cuerpo, me atrevería a decir, que hasta intuitivo y sensitivo; porque las metáforas generan sinapsis y sinestesia entre el intelecto y el afecto.

Soy totalmente consiente de las dificultades de una empresa como esta; por decirlo con toda claridad: llevar a la escuela una literatura (testimonial) que tiene las mismas características de la relación del arte con la educación: su excepcionalidad. Aquí no puedo sino plantear una hipótesis: cualquier forma de encierro en la lógica disciplinar puede acabar reduciendo el impacto simbólico del arte, su potencia de revelación, por así decir. Esto vale para el arte en general y para este tipo de literatura tan especial en particular. Partir de lo conocido para aproximarnos a lo menos conocido, aunque sea una fórmula pedagógica ya establecida de éxito probado en muchas ocasiones, es, creo, lo contrario del tipo de exposición que toda relación con el arte reclama, pues vamos a sortear su verdadera singularidad. (Bárcena, 2009: 17, 18).

4.1.1. Enseñanza Creativa

Partimos de la idea de que el alumno de bachillerato es creativo en potencia, generalmente en las instituciones educativas aniquilada su capacidad creativa, pues

la enseñanza es unidireccional y plana; no permite que el ser exprese otras posibilidades. Einstein afirmó que: "El arte más importante del maestro es despertar en sus educandos la alegría de crear y de conocer". La enseñanza creativa que proponemos es poner a los estudiantes a imaginar, la idea es aprender ética con los símbolos, pues, el estudiante aprenderá un diálogo de la tragedia de Edipo, localizará el problema de la libertad para que lo represente poniendo en juego su creatividad, su potencia de acceder a la imaginación creadora para conocer.

A menudo ese deseo de reforma moral, ese interés intransigente de obligar a cambiar a los demás, ha derivado en puro fanatismo. Como ha explicado muy lucidamente Amos Oz, «el fanático se desvive por uno» y está instalado en una suerte de «superioridad moral» que impide todo diálogo. El fanático carece frecuentemente, de imaginación, puesto que es incapaz de ponerse en el lugar del otro. La receta de Amos Oz contra el fanatismo es simple, es algo que está muy a la mano: «La literatura contiene un antídoto contra el fanatismo mediante la inyección de la imaginación». (Bárcena, 2009: 20).

La enseñanza de la ética que proponemos es totalmente experiencial y relacional, es un acto representativo y performativo, implica la realización simultánea de los actores y los contenidos, al enunciarse la acción que se actuará el estudiante hace presencia en su aprendizaje, la acción evocada significa, por ello, tiende a la reflexión. "El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación" (Torre, 1993, p. 272).

4.1.2. La tragedia como vía de reflexión filosófica

La tragedia es una narración que tiene consecuencias filosóficas, ciertos pasajes presentan problemas fundamentales de la filosofía, entre ellos encontramos; el sentido del hombre en el mundo, la libertad, la existencia de los dioses y el valor de la existencia humana, entre otros.

Música y mito trágico son de igual manera expresión de la aptitud dionisiaca de un pueblo e inseparables una del otro. Ambos provienen de una esfera artística situada más allá de lo apolíneo; ambos transfiguran una región en cuyos placenteros acordes se extinguen deliciosamente tanto la disonancia como la imagen terrible del mundo; ambos juegan con la espina del displacer, confiando en sus artes mágicas extraordinariamente poderosas; ambas justifican con ese juego incluso la existencia de «el peor de los mundos». Aquí lo dionisiaco, comparado con lo apolíneo, se muestra como el poder artístico eterno y originario que hace existir al mundo entero de la apariencia: en el centro del cual se hace necesaria una nueva luz transfiguradora, para mantener con vida el animado mundo de la individuación. (Nietzsche, 2011: 201).

El discurso trágico con todo su aparato estético es mediador en la educación griega. El pueblo griego en la antigüedad se educaba con las obras trágicas que eran puestas en escena, pues los mitos que se representaban tenían una fuerte carga significativa, eran los dispositivos que daban orientación educativa al hombre.

En la actualidad estudios contemporáneos sobre hermenéutica del mito han desarrollado importantes descubrimientos en torno al valor que tienen las narraciones simbólicas en las sociedades; tal es el caso de los trabajos de Mircea Eliade en su libro *Tratado de historia de las religiones. Morfología y dialéctica de lo sagrado* (2009) y de Gilbert Durand en *Las estructuras antropológicas del imaginario* (2012) obras que han penetrado en el sentido que configura el símbolo en la experiencia humana. Las ciencias educativas de nuestra época tienen la necesidad

de voltear a las narraciones mitológicas, pues son estructuras del imaginario que dan orden y sentido a la vida. Si se utilizan en la educación se obtendrán buenos resultados porque se ponen en juego diferentes capacidades cognitivas para el aprendizaje.

Ahora bien, el mito de *Edipo* en la obra de Sófocles a nuestro juicio plantea un problema esencial en la filosofía y en la enseñanza de la ética, a saber, -la libertad del hombre hasta qué punto el hombre es libre de sus decisiones y actos, son los dioses o el destino los que determinan el sentido de la vida. Todas estas interrogantes se presentan en el mito de manera extraordinaria.

La enseñanza de la ética en el bachillerato universitario es vital en la formación de los alumnos porque permite consolidar virtudes y construir una actitud crítica, motivo por el que la reflexión filosófica es necesaria en la educación y la cultura, pues ayuda al hombre a orientar su conducta y replantear el sentido de su existencia, para vitalizar el presente, y mejorar la conducta en el obrar cotidiano, ya sea social o personal.

La ética o filosofía moral es la rama de la filosofía que estudia el comportamiento humano desde el punto de vista del bien y el mal en nuestra vida individual y social; trata de ver las razones por las que hacemos esto o aquello, acciones que tienen repercusión en los demás y, por consiguiente, una responsabilidad. Se trata de una responsabilidad moral, no jurídica, es decir, se relaciona con nuestra conciencia moral, no con un juez o un policía. (Beuchot, 2010; 5).

Sobre todo, la ética es un ejercicio reflexivo sobre el comportamiento y las condiciones en las que vive el hombre. La enseñanza de la ética en el CCH de la UNAM es importante para los estudiantes, pues el plan de estudios puntualiza que el alumno obtenga valores en su formación. La ética juega un papel decisivo en la

construcción del conocimiento de los jóvenes en el ámbito teórico y práctico, pues se pretende fomentar que el aprendizaje sea reflexivo y ayude a los estudiantes a formar un criterio fundamentado en virtudes.

Así, pues, si la ética es la disciplina de la filosofía que tiene que ver con lo que pensamos que debemos hacer, esto es, cómo debemos actuar, resulta que toda sociedad tiene su ética o, si se prefiere, su moral. Precisamente empezamos hacer verdadera filosofía moral o ética cuando cuestionamos esa moral recibida, para adoptar ciertas cosas de ella y cambiar otras. Esa filosofía moral o ética ha sido una de las principales ramas de la filosofía. De ahí su importancia. (Beuchot, 2010; 5).

El mito trágico aplicado a la enseñanza de la ética tiene la potencia de transmitir e impactar a los estudiantes conocimientos teóricos y prácticos sobre filosofía moral, en el sentido de cómo debemos actuar social e individualmente para generar el bien y no el mal. Pues cuando es representado el mito el aprendizaje pasa por el cuerpo, hace forma para poder reflexionar sobre sus consecuencias que tiene en nuestra vida. Replantea el mito qué cosas podemos cambiar para mejorar, las normas y los actos morales que nos vienen dados podemos mejorarlos, aquí radica el verdadero ejercicio ético que realizará el estudiante en su educación. “Siendo la ética un saber tan fundamental, por lo necesario que es para el hombre, y siendo una de las áreas en las que más se ha trabajado filosóficamente, su historia es muy rica, y atender a ella muy beneficioso y aleccionador”. (Beuchot, 2010; 5).

4.2. Enseñar con símbolos pensamiento ético y estético

El teatro es un ejercicio filosófico en el más amplio término de la palabra, pues trata temas estrictamente filosóficos y todo su movimiento estético no es más que un constante vivir y sentir la manifestación de la realidad. La personificación de los

personajes y la representación de un trama son mecanismos para conocer de sí, para conocer la situación del otro, a partir de la contemplación y encarnación de personajes se conoce la diferencia, lo diferente, así puede construir una ética, una filosofía reflexiva.

El teatro es una disciplina profundamente educativa, sin lugar a dudas. Como lo son la música y las artes en general. Es enriquecedor en sí mismo, porque ayuda a conocerse, a conocer a los otros, a vivir otras vidas, a sentir y sufrir en otros personajes y a conocer que el mundo reflejado en el escenario manifiesta también la realidad. Además, con su participación en el teatro los alumnos pueden sentir de vez en cuando el placer de expresarse ante los otros sin ser ellos mismos. Pero también el teatro contribuye a potenciar otras habilidades más generales, como trabajar en equipo, mantener el esfuerzo y la constancia, memorizar, planificar y desarrollar la autoestima. (Osorio, 2015; 5).

Incluir el teatro en la enseñanza de la filosofía tiene repercusiones positivas, pues se recuperarán siglos en los que se excluía la sensibilidad. Además, se promueve la comunicación, la creación de espacios para pensar y debatir temas centrales de la vida humana; la reflexión, ya no se lleva sólo al enclaustrado. “Las actividades teatrales deberían formar parte de la dinámica educativa. Sin ellas, la enseñanza puede perder una buena parte de la sensibilidad, de la comunicación y de la expresión que dan sentido al esfuerzo educativo”. (Osorio, 2015; 5).

La importancia filosófica de enseñar ética a través del teatro, tiene que ver con el trato hermenéutico en que se lee la narración simbólica del mito. Edipo es un modelo representativo con el que podemos identificarnos, porque aborda las condiciones del hombre. Desde nuestra situación actual nos puede orientar, en el momento en que nos cuestiona y nos da explicaciones antropológicas y teológicas. Por esta razón, la representación del drama no es una actividad

meramente artística, por lo contrario, es un ejercicio hermenéutico para pensar y reflexionar en términos filosóficos.

Mi principal interés por enseñar temas filosóficos desde la representación teatral tiene que ver con la apertura que dicha actividad genera en el campo educativo, a saber, promueve el diálogo, la creatividad y la reflexión a través de los símbolos que plantea el drama.

En este marco, el teatro constituye una de las actividades artísticas más completas del ser humano, como arte que propicia la comunicación y por su inmenso valor como instrumento educativo. El concepto de «teatro-educación» conforma un binomio que permite plantear interesantes reflexiones: cuando el teatro se relaciona con la educación, cambia su punto de vista y deja de preocuparse por la perfección artística del espectáculo para interesarse además por la experiencia de aprendizaje de sus jóvenes receptores. (Osorio, 2015; 5).

La enseñanza creativa involucra diferentes elementos para el aprendizaje, el cuerpo es el lazo que conecta para comprender. Merleau Ponty en su libro *Fenomenología de la percepción* menciona que el cuerpo es el eje que comunica, es el esquema que conecta al sujeto con el objeto, no el concepto como creía Kant. Asimismo, en el teatro se considera que el cuerpo es el esquema que configura el sentido para la comprensión y el entendimiento de la realidad, pues entra en contacto directo con el sujeto y con el objeto.

De lo anterior se asume que el teatro es una expresión muy completa que puede ayudar a mejorar las prácticas educativas, en nuestro caso, nos brinda más elementos para entender el comportamiento humano desde una ética hermenéutica:

Como parte de las artes escénicas, el teatro es una de las expresiones humanas más completas y sugerentes, ya que integra diversas disciplinas y formas de expresión, como son la palabra, el movimiento y las acciones de los personajes, los elementos

visuales y escenográficos, las máscaras, el vestuario, el maquillaje, la iluminación... que se integran en una representación de situaciones, emociones y conflictos humanos y sociales, que sirven como un espejo complejo y sugerente del comportamiento humano. (Osorio, 2015; 11).

4.2.1. Enseñar a través de la representación teatral la: *Concepción filosófica del ser humano*

Dice Paul Ricoeur en su libro *Finitud y culpabilidad* que no existe otra manera de conocer la situación ontológica del hombre que simbólicamente, por medio de los mitos del mal (2011: 481-490). Siguiendo la tesis que plantea el filósofo resulta propicio enseñar la *Concepción filosófica del ser humano* con símbolos y metáforas en el mito trágico de Edipo, pues, se plantea una ideal de hombre.

El teatro es un arte vivo en el cual un actor o un grupo de actores encarnan conflictos que se desarrollan a partir de argumentos que pueden ser tomados de la historia, la realidad, los mitos o la imaginación. Concibe analogías o metáforas inspiradas en hechos de la vida, recuerdos o acontecimientos reales o imaginarios, con el objetivo de criticar, enseñar, corregir o dar nuevas luces sobre la condición humana. (Osorio, 2015; 11).

La intención de enseñar a través de la teatralidad la *Concepción filosófica del ser humano* supone que los estudiantes reconocerán en su actuación una idea de hombre. La podrán disfrutar con el deleite del arte, asimismo dialogarán la noción que representaron, con la finalidad de llegar a una reflexión de lo qué es el ser humano en términos filosóficos.

La temática y los problemas humanos tratados en escena, desde la tragedia y la comedia griegas o las representaciones teatrales de diversos pueblos y culturas del mundo entero, surgían de la inspiración basada en relatos de la tradición oral, cuentos y fábulas que cada pueblo construía de acuerdo con su medio, sus mitos y vivencias. Estas historias eran creadas para el público adulto y formaban un tejido imaginario por medio del cual la gente se reconocía y establecía lazos de identidad como pueblo. (Osorio, 2015; 11).

Según José S. Lasso de la Vega la tragedia de Edipo es una representación de la concepción humana:

Va todo esto al tanto de reafirmar que esta tragedia es, como decíamos, un «misterio» del hombre. Es como un *ecce homo* en sentido delfico, una representación dramática de la condición humana. La representan no solamente Edipo, espécimen de existencia trágica, sino también, en otros niveles, una pequeña galería de hombres desde el grave Tiresias hasta el correo de Corinto (un hálito de humor que corre, un momento, por él drama sombrío), pasando por el menudo «burgués» que es Creonte. (Sófocles, 1981: 86).

El mito de Edipo es ante todo una forma de dar respuesta de la condición humana, de su relación que tiene con los dioses y con el destino. De entrada, se problematiza sobre la falibilidad que tiene el ser humano, ¿hasta qué punto el hombre es dueño de su destino o de su vida? Pues siempre tiende a fallar.

Por lo demás, el ejemplo griego, al mostrar lo trágico mismo, tiene el privilegio de revelarnos, sin ataderas, el resorte teológico de éste. Si hay, efectivamente en Esquilo una visión trágica del hombre es porque ésta es la otra cara de la visión trágica de lo divino: en la tragedia griega, el tema del hombre «cegado» y conducido a su perdición por los dioses, se llevó de una vez a su punto álgido de virulencia, de manera que las analogías de lo trágico griego no son quizás, desde entonces, sino expresiones amortiguadas de esta misma revelación *insoportable*. (Ricoeur, 2009: 358).

La antropología trágica supone también una teología, la noción de hombre que plantea el mito de Edipo es mediada por el poder del dios malvado. En la medida en que el hombre establece analogías con los dioses se encuentra y comprende. Por ello, es importante tener claro o por lo menos saber que la idea de hombre que plantea el mito trágico tiene una fuerte carga teológica. En este sentido, resulta enriquecedor plantear dos temas centrales para enseñar a través de la teatralidad la, *Concepción filosófica del ser humano*:

- 1) En primer lugar, el estudiante podrá vivir y analizar la visión antropológica del mito trágico: el extravío del hombre, la culpabilidad del héroe que tiene de su pasado, y el mal que lo acecha.
- 2) En segundo lugar, el alumno también sentirá y entenderá la visión teológica del dios malvado en el mito.

Zambrano en su libro *El hombre y lo divino* en el capítulo titulado «De los dioses griegos», recuerda la imagen de Edipo entre la religión y la mitología, pues, constituye la idea de un hombre regido por el sentido divino de los dioses.

Pues justamente el misterio último de lo divino quedaba eludido en las figuras de los dioses descubiertos por la poesía que sólo llegaba a captar su danza, su historia, su juego. Y el padecer humano, mientras, hacía alusión a un dios invisible, fondo último de la realidad, de donde emanan las razones y sinrazones no dichas por ningún oráculo. El dios a quien Edipo sacrificará la luz de sus ojos, y que acogerá a Antígona en su tumba; resistencia irreductible que todos los dioses juntos dejaban intacta y frente al cual, ellos también, eran «sombras de sueño». Dios de la angustia y de la esperanza, que se hace sentir en una persecución que sólo cesa cuando ha tomado para sí, no la vida, sino el sentido de la vida. El dios que destruye los designios más razonables de la mente y que da la vuelta a los más claros propósitos mostrando su ambigüedad. El dios delator, el implacable. (Zambrano, 1991; 61).

El hombre necesita generar mediaciones metafóricas o simbólicas para entender el sentido de su existencia, necesita de una hermenéutica para interpretarse a sí mismo y entender su medio cultural. Para formar valores o virtudes éticas necesita reflexionar críticamente, así comprender y orientar su conducta.

En el fondo del drama trágico, subyace nuevamente una manera de hacer hermenéutica: Edipo necesita interpretar los símbolos de su cultura para la

conciencia de sí mismo.

Cada autor trágico griego había presentado la incapacidad humana de conocer con diferentes matices, pero será la fórmula de Sófocles, con simbiosis dialéctica de páthos y lógos, de sentimiento y de razón, de poesía y de pensamiento, la que marque el punto más dramático del desarrollo trágico. Esquilo, más religioso, propondrá la fórmula de un Zeus justo. Eurípides, más escéptico, acudirá a lo inesperado, fruto de la Fortuna, de la Tyche. Sófocles, en cambio, admitirá que el hombre no puede saberlo todo y que está sometido a unas fuerzas sobrenaturales, que no puede comprender, por lo que ha de orientar su vida con sus propios medios, la razón y el páthos. (Pinos, 2004: 92).

En el siguiente párrafo se encuentra en metáforas y símbolos la concepción filosófica de hombre en la imagen de Edipo. Un sujeto que es falible, que tiende a equivocarse constantemente.

Creonte. — La Esfinge, de enigmáticos cantos, nos determinaba a atender a lo que nos estaba saliendo al paso, dejando de lado lo que no teníamos a la vista.

Edipo. — Yo lo volveré a sacar a la luz desde el principio, ya que Febo, merecidamente, y tú, de manera digna, pusisteis tal solicitud en favor del muerto; de manera que veréis también en mí, con razón, a un aliado para vengar a esta tierra al mismo tiempo que al dios. Pues no para defensa de lejanos amigos sino de mí mismo alejaré yo en persona esta mancha. El que fuera el asesino de aquél tal vez también de mí podría querer vengarse con violencia semejante. Así, pues, auxiliando a aquél me ayudo a mí mismo.

Vosotros, hijos, levantaos de las gradas lo más pronto que podáis y recoged estos ramos de suplicantes. Que otro congregue aquí al pueblo de Cadmo sabiendo que yo voy a disponerlo todo. Y con la ayuda de la divinidad apareceré triunfante o fracasado.

Sacerdote. — Hijos, Levantémonos. Pues con vista a lo que él nos promete hemos venido aquí. ¡Ojalá que Febo, el que ha enviado estos oráculos, llegue como salvador y ponga fin a la epidemia!

Coro.

Estrofa 1.º

¡Oh dulce oráculo de Zeus! ¿Con que espíritu has llegado desde Pito, la rica en oro, a la ilustre Tebas? Mi ánimo está tenso por medio, temblando de espanto, ¡oh dios, a quien se le dirigen agudos gritos, Delios, sanador! Por ti estoy lleno de temor. ¿Qué obligación de nuevo me vas a imponer, bien inmediatamente o después del transcurrir de los años? Dímelo, ¡oh hija de la áurea Esperanza, palabra inmortal! (Sófocles, 1981: 316,317).

Edipo se equivoca porque ignora su pasado. Por ello, afirma vengar la muerte de Layo, sin saber que él fue quien lo asesino. “Yo lo volveré a sacar a la luz desde

el principio, ya que Febo, merecidamente, y tú, de manera digna, pusisteis tal solicitud en favor del muerto; de manera que veréis también en mí, con razón, a un aliado para vengar a esta tierra al mismo tiempo que al dios.” (Sófocles, 1981: 316). Edipo se condena ante los dioses, porque no tiene conciencia de sus actos, porque es un hombre falible, finito, que no ve más allá. “Pues no para defensa de lejanos amigos sino de mí mismo alejaré yo en persona esta mancha. El que fuera el asesino de aquél tal vez también de mí podría querer vengarse con violencia semejante. Así, pues, auxiliando a aquél me ayudo a mí mismo.” (Sófocles, 1981: 316).

Al representar el acto, el alumno podrá vivenciar la concepción filosófica del ser humano en el mito trágico, pues los episodios que actuará plantean una antropología filosófica para reflexionar sobre la condición del sujeto. Con la orientación del profesor se discutirá por qué la figura de Edipo representa en términos filosóficos una idea de hombre falible o cegado.

4.2.2. Enseñar a través de la representación teatral: *El problema de la libertad, el deber y los valores*

En *Edipo rey* se manifiesta una paradoja ineluctable de la vida, pues, Sófocles plantea el problema de la libertad del hombre y su destino. En términos generales, Edipo intenta escapar desesperadamente de su destino, y no hace otra cosa más que cumplirlo, choca con su destino porque no comprende nada, porque es ciego y cree tener libertad para cambiar los designios establecidos por el oráculo.

Sin la dialéctica del destino y de la libertad, no habría tragedia; la tragedia requiere, por una parte, una trascendencia, y más concretamente, una trascendencia hostil - «despiadado dios, tú solo lo condujiste todo», le hace decir Racine a Atalía- y, por otra

parte, el surgimiento de una libertad que retrasa la realización del destino, que lo hace vacilar y parecer contingente en el clímax de la «crisis», para hacerlo estallar, por último, en un «desenlace», donde su carácter fatídico se descubre en última instancia. Sin ese retraso de la libertad heroica, el destino sería comparable a la descarga de rayo, según la imagen de Solón; la libertad heroica introduce, en el corazón de lo ineludible, un germen de incertidumbre, un aplazamiento temporal, gracias al cual hay un drama, es decir, una acción que se desarrolla bajo las apariencias de un destino incierto; pospuesto de esta forma por el héroe, el destino, en sí implacable, se despliega en una aventura contingente para nosotros; nace así la acción trágica con esa crueldad suya propia que Antonio Artur conoció tan bien: esa mezcla inestable de certeza y de sorpresa se torna terror con la gota de perfidia trascendente que sobre ella deja caer la teología trágica. La emoción trágica del terror refleja, en el alma del espectador, ese juego cruel del dios malvado y del héroe; el espectador repite afectivamente la paradoja de lo trágico; todo ha ocurrido, conoce la historia, es algo ya pasado, ya tuvo lugar; y, sin embargo, espera que, a través de lo fortuito, de la incertidumbre del futuro, la certeza del pasado absoluto sobrevenga como un acontecimiento nuevo: ahora, el héroe se ha roto. (Ricoeur, 2009: 366).

La excepcional actualidad y vitalidad del mito, deja una profunda enseñanza filosófica: en primer lugar, se plantea de manera extraordinaria, hasta qué punto el hombre puede ser libre, pues el destino no puede ser modificado; en segundo lugar, la retrospección, el reconocimiento de un pasado extraviado, es un tema central para la reflexión ética. Pero no es tan sencillo hacer semejante afirmación, el hombre tiene que sufrir para comprender, tiene que conocerse a sí mismo para poder actuar y no cometer tantos errores. Para poder ser libre el hombre tiene que ser sabio.

El lenguaje temporal del pasado absoluto del destino -como se ve en lo trágico de *Edipo*, que es por completo lo trágico de la retrospección, del reconocimiento de sí en un pasado extraño- se descubre con la incertidumbre del futuro: llega el sirviente, resuena la funesta noticia, y todo lo que fue verdadero en sí se torna verdadero para Edipo, en el dolor de la identificación. Si se suprime una de las dos caras de lo trágico el destino de la acción humana, la emoción del terror desaparece. Y la piedad misma tampoco sería nada trágica si no surgiese de ese miedo al destino que vincula una libertad con una transcendencia; la piedad procede de ese miedo como un sufrimiento de destino; encuentra en el hombre esa enorme opacidad del sufrir que el hombre opone a la gesta divina; confirma que el hombre debe construirse originariamente en el polo opuesto de la desdicha que cae sobre él. El sufrimiento o, mejor, el sufrir como acto, se descubre como esa acción límite que ya se constituye frente al destino. En ese sentido de respuesta, de réplica, de desafío, empieza el sufrimiento a ser trágico

y no sólo lírico. (Ricoeur, 2009: 366,367).

La tragedia pone una figura de -hombre cegado- para quien viva la imagen metafórica comprenda su misma existencia, su destino o sentido. Ignorar el pasado para los antiguos griegos es brutal, porque te lleva a la destrucción de tu misma persona. Por este hecho, el mito hace hincapié en que el sujeto reconozca su pasado, pues, sino se examina o interpreta, tendrá consecuencias terribles.

Habiendo Edipo abandonado Corinto al ser insultado por todos como hijo bastardo y extranjero, acudió a conocer los oráculos píticos, buscando su propio origen y el de su familia. Tras encontrarse en una estrecha encrucijada a Layo, el infortunado mató involuntariamente a su padre. Y habiendo resuelto el mortífero canto de la terrible Esfinge, mancilló el lecho de su desconocida madre. La peste y una larga epidemia se apoderaron de Tebas. Enviado Creonte al santuario délfico para informarse de un remedio del mal, escuchó, de la divina voz profética, que había que vengar el crimen de Layo. Por ello, dándose cuenta el desdichado Edipo de que había sido él mismo, con sus manos destruyó las niñas de sus ojos, y Yocasta, su madre, murió estrangulada. (Sófocles, 1981: 307).

En la imagen metafórica de Edipo, se encuentra el problema de la libertad, el deber y los valores, pues se manifiestan los aspectos de lo ineluctable, que en modo alguno se oponen a la libertad del hombre; no podemos encontrar la madurez y conocernos a nosotros mismos sin perdernos en la inmensidad, por ello, para alcanzar la plenitud es necesario el sufrimiento, es necesario chocar con el destino para comprender el sentido de la existencia. Ya lo decía K. Jaspers “Sufrir para comprender” es la sabiduría trágica.

El estudiante al representar el drama podrá identificar el problema filosófico de la libertad, porque tendrá más elementos para reflexionar sobre el tema. El ejercicio de estas acciones permite experimentar a través de los personajes el conflicto que vive Edipo:

Yocasta. — Tú, ahora, liberándote a ti mismo de lo que dices, escúchame y aprende que nadie que sea mortal tiene parte en el arte adivinatoria. La prueba de esto te la mostraré en pocas palabras. Una vez le llegó a Layo un oráculo — no diré que del propio Febo, sino de sus servidores— que decía que tendría el destino de morir a manos del hijo que naciera de mí y de él. Sin embargo, a él, al menos según el rumor, unos bandoleros extranjeros le mataron en una encrucijada de tres caminos. Por otra parte, no habían pasado tres días desde el nacimiento del niño cuando Layo, después de atarle juntas las articulaciones de los pies, le arrojó, por la acción de otros, a un monte infranqueable.

Por tanto, Apolo ni cumplió el que éste llegara a ser asesino de su padre ni que Layo sufriera a manos de su hijo la desgracia que él temía. Afirmando que los oráculos habían declarado tales cosas. Por ello, tú para nada te preocupes, pues aquello en lo que el dios descubre alguna utilidad, él en persona lo da a conocer sin rodeos.

Edipo. — Al acabar de escucharte, mujer, ¡qué delirio se ha apoderado de mi alma y qué agitación de mis sentidos!

Creonte. — ¿A qué preocupación te refieres que te ha hecho volverte sobre tus pasos?

Edipo. — Me pareció oírte que Layo había sido muerto en una encrucijada de tres caminos.

Yocasta. — Se dijo así y aún no se ha dejado de decir.

Edipo. — ¿Y dónde se encuentra el lugar ese en donde ocurrió la desgracia?

Yocasta. — Fócide es llamada la región, y la encrucijada hace confluir los caminos de Delfos y de Daulia.

Edipo. — ¿Qué tiempo ha transcurrido desde estos acontecimientos?

Yocasta. — Poco antes de que tú aparecieras con el gobierno de este país, se anunció eso a la ciudad.

Edipo. — ¡Oh Zeus! ¿Cuáles son tus planes para conmigo?

Yocasta. — ¿Qué es lo que te desazona, Edipo?

Edipo. — Todavía no me interrogues. Y dime, ¿qué aspecto tenía Layo y de qué edad era?

Yocasta. — Era fuerte, con los cabellos desde hacía poco encanecidos, y su figura no era muy diferente de la tuya.

Edipo. — ¡Ay de mí, infortunado! Parece que acabo de precipitarme a mí mismo, sin saberlo, en terribles maldiciones.

Yocasta. — ¿Cómo dices? No me atrevo a dirigirte la mirada, señor.

Edipo. — Me pregunto, con tremenda angustia, si el adivino no estaba en lo cierto, y me lo demostrarás mejor, si aún me revelas una cosa. (Sófocles, 1981: 338, 339).

Edipo se lamenta porque no puede cambiar su destino, toda su vida lo único que hizo fue huir y al final se encuentra nuevamente con el designio trazado por los dioses. “¡Oh Zeus! ¿Cuáles son tus planes para conmigo?” (Sófocles, 1981: 309). Aquí se encuentra el problema central, el hombre no puede ser libre porque ni utilizando todos sus esfuerzos nunca escapará de su destino. “¡Ay de

mí, infortunado! Paréceme que acabo de precipitarme a mí mismo, sin saberlo, en terribles maldiciones.” (Sófocles, 1981: 309).

Las metáforas y símbolos en la tragedia son mediaciones que permiten enseñar ética de manera más viva. El estudiante podrá experimentar la concepción filosófica del hombre y el problema de la libertad interactuando, pues al representar los episodios míticos pone en juego la imaginación creadora para aprender. Posteriormente, con ayuda del profesor se reflexionará de manera analógica sobre el sentido de dichos símbolos.

A continuación, presento la secuencia didáctica que apoya nuestra tesis: *Pedagogía de la imaginación. La metáfora y el símbolo como mediación analógica en la enseñanza de la ética*. En la siguiente planeación mostraré cómo el alumno puede reflexionar filosóficamente sobre las condiciones éticas del hombre en la materia «Filosofía II» del CCH; utilizando de manera comprensible las metáforas y los símbolos que se manifiestan en la tragedia. Insistimos, nuestra preocupación no sólo es resaltar el aspecto racional que tanto predominó en el positivismo, sino, también integrar la parte sensible –la creación artística– que se manifiesta en mitos.

4.3. Diseño y planeación didáctica

Programa de estudio del CCH

Encuadre General de la materia⁴

FILOSOFÍA II

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO Y ESTÉTICO

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

⁴Las primeras dos hojas son el encuadre general del CCH. Los propósitos, las estrategias, la temática y el aprendizaje son copiados tal cual está en el programa.

Materia: Filosofía II.

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO Y ESTÉTICO

Propósitos

El alumno:

- Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
- Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.

Aprendizajes	Estrategias	Temática
El alumno: Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía, para desarrollar	Relacionar los conceptos filosóficos con la vida cotidiana del alumno a través de diversas	

<p>su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.</p>	<p>técnicas y métodos de aprendizaje.</p>	<p>Concepción filosófica del ser humano.</p>
<p>Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana.</p>	<p>Aplicar metodologías de comprensión de textos para identificar argumentos, en actividades como analizar y producir textos breves</p>	
<p>Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.</p>	<p>de tipo argumentativo, para participar en debates con argumentos y tener criterios para la toma de decisiones o la solución de problemas.</p>	<p>El problema de la libertad, el deber y los valores.</p>
<p>Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicando sus propias vivencias cotidianas.</p>	<p>Aplicar técnicas y métodos de comprensión de textos filosóficos, videos y películas, para identificar algunos conceptos de teorías éticas, con el propósito de</p>	

<p>Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y los valores morales, para construir posiciones razonables frente a los dilemas que le ayude a la toma de decisiones autónomas y auténticas.</p>	<p>que el alumno participe en debates con argumentos sobre problemas morales de la sociedad contemporánea y utilice criterios emanados de actividades grupales, para la toma de decisiones en la solución de problemas.</p>	
---	---	--

Habilidades, propósito y objetivos de nuestra propuesta⁵

<p>Materia: Filosofía II</p> <p>Introducción al pensamiento ético y estético.</p>	<p>Temática: Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad</p> <p>Duración: 8 horas.</p>
<p>Habilidades a desarrollar:</p> <p>Los estudios y las actividades de carácter filosófico contribuirán a afinar la capacidad de reflexión crítica y autocrítica por medio del <i>mythos</i> y <i>logos</i>, el juicio moral y la sensibilidad estética. Ello es posible puesto que estos elementos dotan de herramientas para generar el diálogo, posibilitan un acercamiento gradual a la comprensión, interpretación, participación y transformación de la realidad, así como el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales, entre las que destacan la afinación de los criterios éticos y estéticos.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Examinar la relación entre el conocimiento que proviene de la filosofía y el que se obtiene de los mitos.</p> <p>Plantear hipótesis acerca de la comprensión del mito como metáfora de la</p>	

⁵ Las siguientes hojas son nuestra propuesta didáctica.

naturaleza humana.

Reflexionar a partir del símbolo y la metáfora acerca de la libertad, el deber y los valores.

Representar con metáforas y símbolos el problema de la libertad a través de la tragedia, en concreto en la imagen de Edipo.

Comprender la concepción ética que se tiene del hombre y de la libertad, desde el mito trágico.

Reflexionar si los estudiantes tienen libertad o están determinados.

Propósito personal:

El estudiante identificará las características del mito, relacionándolas con el problema filosófico de la libertad.

Siguiendo la propuesta de la hermenéutica analógica, intentaré que los alumnos entiendan el sentido de las metáforas y de los símbolos, pues para Beuchot son estructuras que dan significado a la vida porque establecen un equilibrio humanístico y orientan la conducta. Por consiguiente, si se enseñan los mitos de manera analógica a la enseñanza de la ética, si se experimentan los episodios míticos de la tragedia, no de manera conceptual, sino como una vivencia vital, el alumno obtendrá buenos resultados para comprender los temas filosóficos, ya que podrá dialogar y reflexionar a partir de los símbolos y las metáforas en la tragedia.

4.4. Informe y valoración de la secuencia didáctica

En este último apartado voy a mostrar las evidencias. Me concierne señalar cómo se llevó a cabo la secuencia didáctica en las clases que impartí en el CCH-Naucalpan, sobre todo me interesa hacer una valoración sobre los resultados obtenidos.

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones. En los primeros semestres, me dediqué a construir teóricamente nuestra secuencia didáctica, pues, pensamos que una buena clase se construye con conocimientos previos y sobre todo con las observaciones de especialistas, también con las sugerencias de los colegas de la maestría. En el tercer semestre me dediqué básicamente a investigar estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues en dicho periodo realicé una estancia en la Universidad de Valladolid España. Fue en el último semestre en donde pude implementar mis planeaciones en el aula. Teniendo en cuenta lo anterior, impartí 4 clases con una duración aproximada de 2 horas por sesión, ya el total fueron 8 horas; pues nuestro objetivo es enseñar sólo dos temas del programa.

4.4.1. Consideraciones de las sesiones 1,2,3, y 4

La primera secuencia didáctica fue introductoria, pues se dialoga con los alumnos sobre la vigencia y permanencia que tienen los mitos. Pues desde nuestra situación actual nos brindan una profunda enseñanza, en la medida en que nos dan explicaciones antropológicas y ontológicas. La intención es que el alumno comprenda

la importancia simbólica que tienen los mitos; para que después puedan representar un pasaje de la tragedia de *Edipo rey*. Así, la primera actividad fue dialógica.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	1 hora
Semestre:	Sexto	Sesión:	1

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad
Propósito	El alumno adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que se asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
Objetivos de la sesión	Que el alumno comprenda la importancia del mito Que el alumno sea consciente de la importancia filosófica que tienen la narración trágica, en concreto en la imagen metafórica de Edipo.

Inducción a la actividad por medio de preguntas generadoras

1. Se explica a los alumnos lo siguiente: Los mitos tienen vigencia y permanencia porque desde nuestra situación actual nos pueden orientar en el momento en que nos cuestionan y nos dan explicaciones de las condiciones antropológicas del hombre y sus relaciones teológicas -inmanentes o trascendentes-, en ese sentido cobran un valor pedagógico. Para comprender la enseñanza de un mito se tiene que atender a dos preguntas: ¿De qué manera vivir los mitos y por qué tenemos necesidad de estudiar mitos que consideramos muertos? Dicho en palabras de Ricoeur: “Por una parte, la sucesiva permanencia entre los mitos nos asegura que todos ellos nos hablan en cierto modo; este crédito, esta creencia son los supuestos previos del propio cometido; no los hubiéramos interrogado si los mitos no nos hubieran interpelado y si no pudiesen todavía dirigirse a nosotros”. (Ricoeur, 2011: 443).

2. El mejor lugar donde se entiende la enseñanza de los mitos es desde su proclamación, desde su representación, desde su momento de enunciación, o bien, como dice Beuchot, de manera analógica, por ello, se les explica a los estudiantes lo siguiente.

Los mitos:

- Nos hablan
- Nos interpelan
- Se dirigen a nosotros

<ul style="list-style-type: none"> • Y construyen una antropología filosófica para entender al hombre, por lo tanto, posibilitan entendernos a nosotros mismos y comprender al otro para la reconciliación con la alteridad. 	
40 minutos para la actividad	Estratégica: dialógica

En la primera sesión se pregunta a los alumnos si entre sus conocimientos: ¿Conocen algún mito? Pues la intención es que todos los alumnos participen. Posteriormente, se deja un cuestionario para saber si los estudiantes se involucraron con las preguntas. Para responder las preguntas el profesor recomienda un sitio web y deja otro de opción libre.

Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	<p>Actividad 1.</p> <p>Pregunta central: ¿Conoces algún mito?</p> <p>Que el alumno examine si entre sus conocimientos previos cuenta con referentes del contenido y simbología de mitos.</p> <p>Con la moderación del profesor se abre una conversación oral en lluvia de ideas en torno a la pregunta central.</p> <p>Después, se eligen de forma voluntaria algunos miembros del grupo para que</p>	10 minutos	Trabajo Colaborativo

	socialicen con sus compañeros el contenido de algún mito que conozcan.		
Desarrollo	El profesor reparte entre el grupo, el mito de <i>Edipo rey</i> , y se da a cada equipo 10 minutos para leerlo. ⁶ Contarán con 20 minutos más para adentrarse en dos sitios web, uno de búsqueda libre y otro sugerido por el profesor ⁷ que contenga comentarios especializados acerca de significados del mito.	30 minutos	Trabajo colaborativo
Cierre	Se reparte un cuestionario por equipo acerca de la actividad realizada, mismo que será resuelto en forma colaborativa.	30 minutos	Trabajo colaborativo

Cuestionario:

Escriban al menos una idea por integrante del equipo, acerca del contenido del mito o bien de la opinión especializada.

¿A partir de sus aportaciones consideran que la historia narrada por el mito cuenta con un significado propio de interpretar?. Expliquen.

⁶ Para la lectura, el profesor seleccionará previamente los pasajes dónde se encuentran las metáforas y símbolos míticos.

⁷ Sitio web recomendado por el profesor para resolver el cuestionario:
<http://lacolmena.uaemex.mx/index.php/lacolmena/article/viewFile/3126/2214>

¿Hay alguna semejanza entre las preguntas que se formulan desde la filosofía y las que pueden ser respondidas por un mito? El origen, la finalidad, la naturaleza del hombre o la libertad.

Elaboraren una conclusión al respecto.

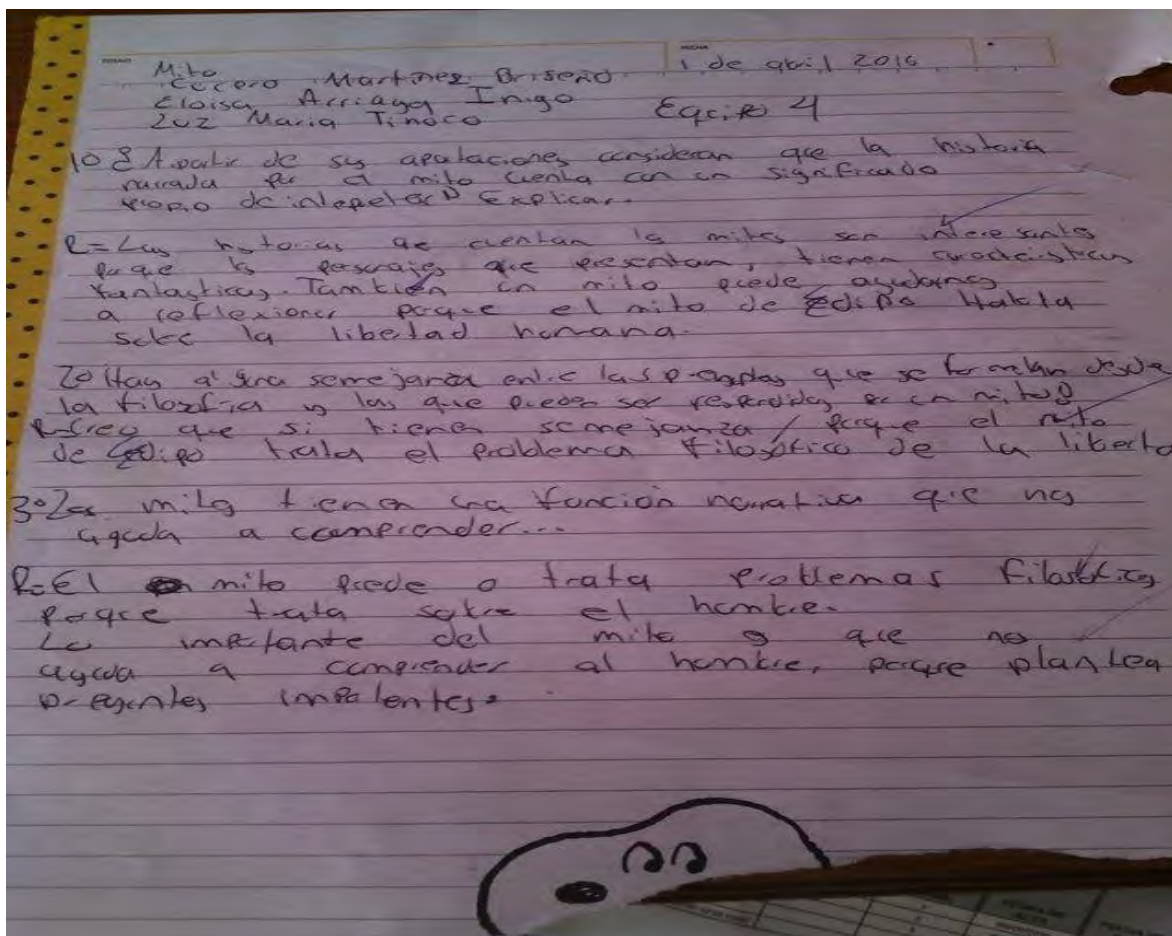
Los mitos tienen una función narrativa que nos ayuda a comprender... (Elaborar

una conclusión

colaborativa)_____

_____.

Evidencia



Evaluación:

Lista cotejo para la elaboración de cuestionario.	SI	NO
1. El equipo mostró evidencia de la interacción verbal con sus compañeros.		
2. El equipo hace la referencia del sitio especializado que buscó en forma libre.		
3. El equipo responde con información correspondiente al sitio sugerido por el profesor.		
4. Cada uno de los integrantes del equipo hace su aporte individual		

5. La conclusión es tomada de un trabajo de síntesis de todos los aportes individuales.			
---	--	--	--

En la segunda sesión se abordó la pregunta central: ¿Qué son los mitos? En esta clase insistimos en que los alumnos entiendan que los mitos tienen vigencia y permanencia porque desde nuestra situación actual, cuando escuchamos un mito no sólo escuchamos una forma de interpretar el mundo, un mito siempre nos cuestiona, nos propone un paradigma de ser humano, nos adentra a una antropología filosófica, nos habla de las relaciones que establece con una divinidad, en ese sentido los mitos cobran un valor pedagógico. Por ello, se entregan preguntas generadoras para que los estudiantes las respondan en equipo.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	1 horas
Semestre:	Sexto	Sesión:	2

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad

Propósito	El alumno adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
Objetivos de la sesión	Que el alumno Identifique que el mito es un sistema de pensamiento que al igual que la filosofía responde a las interrogantes fundamentales de la humanidad, y en este caso sobre la libertad.

Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	Actividad 1. El profesor entrega preguntas planteadas con el fin de que en equipos colaborativos se genere una conversación interna para socializar después en plenaria.	5 minutos	Trabajo colaborativo
Desarrollo	El profesor socializa entre el grupo las preguntas planteadas con el fin de que en los equipos colaborativos se genere una conversación interna para socializar después en plenaria.	30 minutos	Trabajo colaborativo y plenaria

	Al finalizar el tiempo el profesor solicita a un integrante de cada equipo que de a conocer sus respuestas integradas de la discusión anterior y a otro que vaya escribiendo en el pizarrón las palabras clave.		
Cierre	El profesor cierra la conversación encontrando puntos en común de las respuestas	10 minutos	

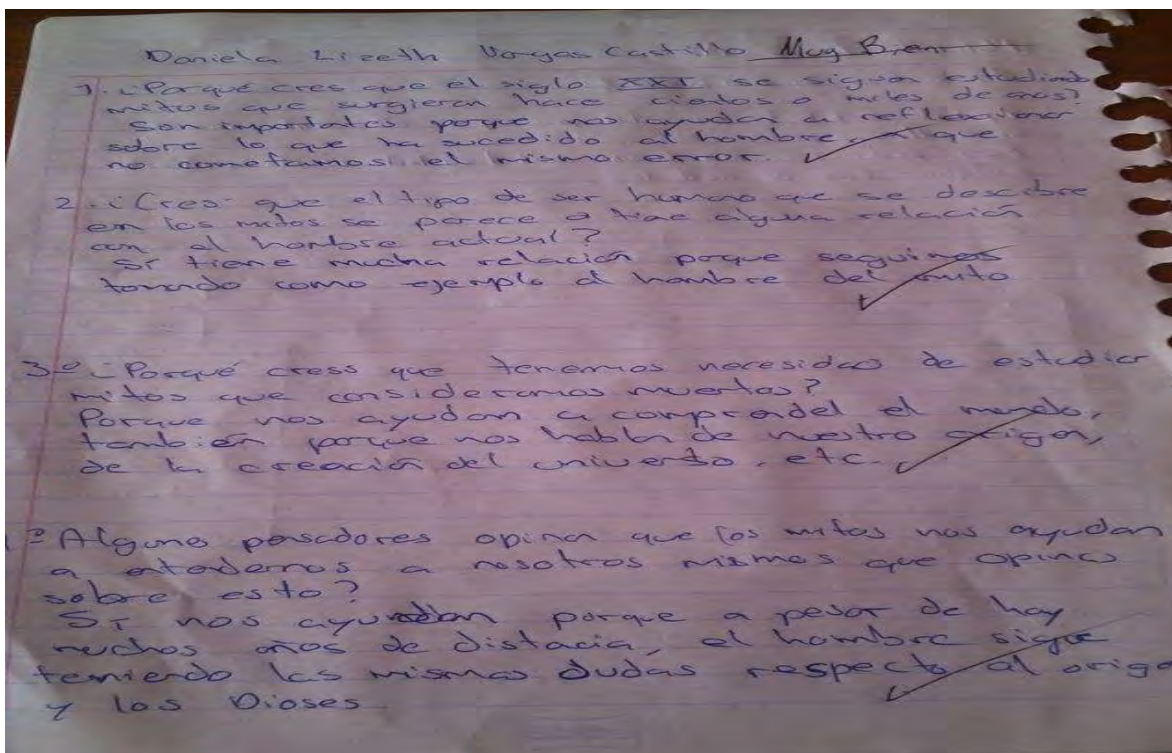
Preguntas generadoras:

Para rescatar la riqueza de los mitos los estudiantes conversan las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Por qué crees que en el siglo XXI se siguen estudiando mitos que surgieron hace cientos o miles de años?
- 2.- ¿Crees que el tipo de ser humano que describen en los mitos se parece o tiene alguna relación con el hombre actual?
- 3.- ¿Por qué crees que tenemos necesidad de estudiar mitos que consideramos muertos?

4.- Algunos pensadores opinan que los mitos nos ayudan a entendernos a nosotros mismos, ¿qué opinas sobre esto?

Evidencia



Evaluación:

LISTA DE COTEJO PARA LA PLENARIA DE LAS PREGUNTAS GENERADORAS.

ELEMENTO DIDÁCTICO	CARACTERÍSTICAS	SÍ	NO
Se involucró con todas las preguntas	En Todas las preguntas mostró disposición		

Desarrollo de ideas	Las preguntas fueron contestadas mediante el uso de conceptos y estos fueron útiles para explicar sus respuestas.		
Hay coherencia	Los argumentos utilizados fueron empleados con el mínimo de cuidado por mantener una secuencia entre las proposiciones empleadas.		
Hay cohesión	Las respuestas utilizaron nexos que unían oraciones de manera adecuada.		
Profundidad	Tomó a cada una de las preguntas como importante		

En la tercera secuencia se empieza hacer una reflexión filosófica sobre la relación que tiene el mito de Edipo con la libertad y con la noción de hombre. También, como actividad central los estudiantes realizan un vocabulario de ciertos términos que el profesor entrega, con la finalidad de tener claro algunos conceptos.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	20 minutos
Semestre:	Sexto	Sesión:	3

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad
Propósito	El alumno adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
Objetivos de la sesión	Que el alumno contraste la búsqueda estratégica de materiales y fuentes, por medio de la indagación de un vocabulario específico, para distinguir qué elementos nos pueden aportar diferentes medios.

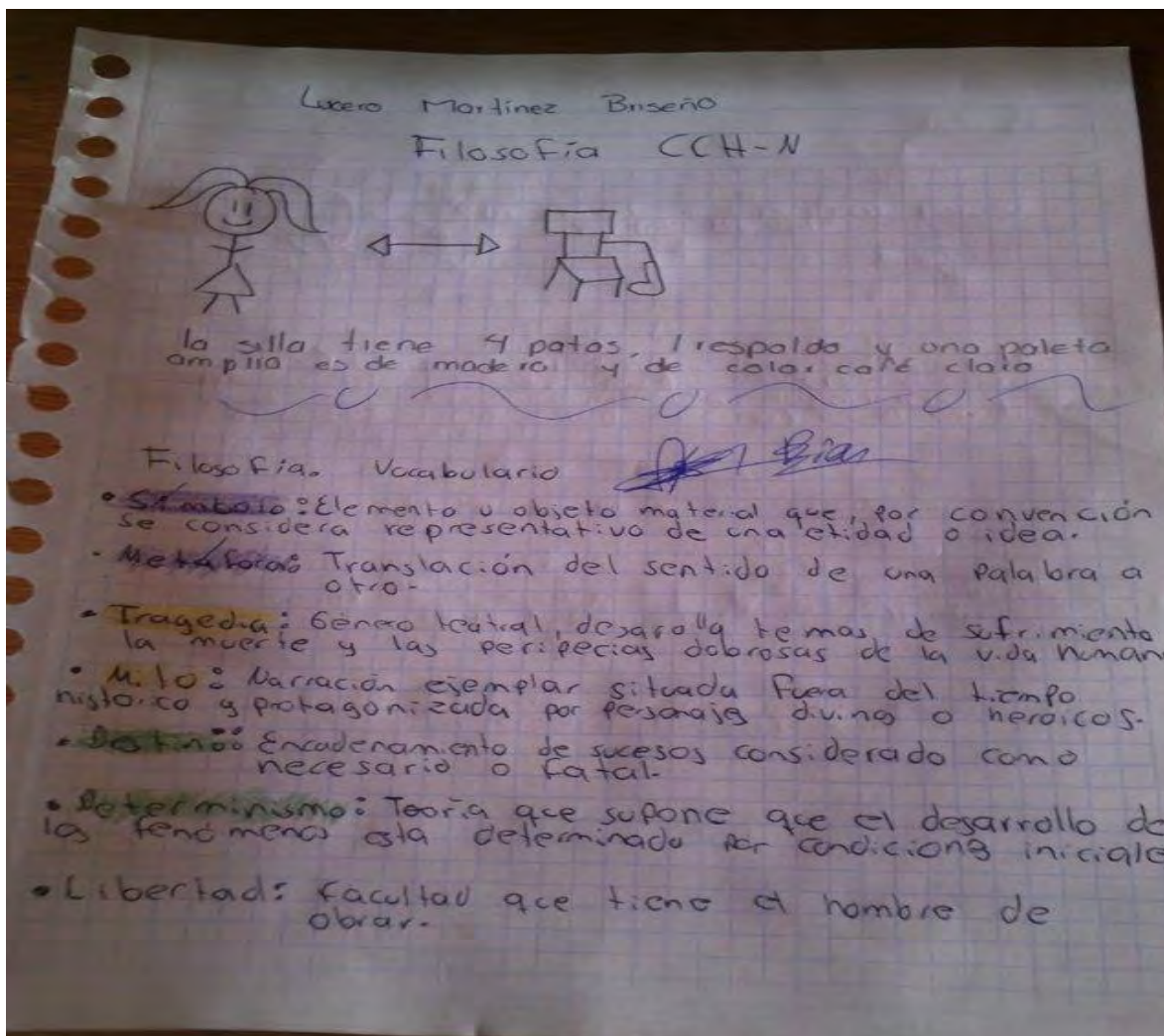
Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	Actividad 1.	10	Comunidad

	Profesor y alumnos harán una reflexión conjunta sobre el mito utilizando en el diálogo. Con la finalidad de reconstruir las dos sesiones anteriores.	minutos	del discurso
Desarrollo	<p>El profesor reparte por equipos un vocabulario básico para su búsqueda en sitios web especializados.⁸</p> <p>Vocabulario para buscar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Símbolo ❖ Metáfora ❖ Tragedia ❖ Mito ❖ Destino ❖ Determinismo ❖ Libertad 	10 minutos	Trabajo colaborativo e indagación en fuentes
Cierre	Se deja como actividad extra clase ver la película “Edipo Rey”.		

⁸ Sitios web especializados:

<http://www.mercaba.org/Filosofia/FERRATER/Jos%C3%A9%20Ferrater%20Mora%20-%20Diccionario%20Filos%C3%B3fico%20A.pdf>

Evidencia



Evaluación:

Lista de cotejo

Lista de cotejo para búsqueda de vocabulario.

Valor 5 puntos

SI

NO

1) Se consultó un diccionario filosófico

2) El trabajo tiene la referencia completa y en el formato indicado.			
3) El alumno hizo una síntesis personalizada de la definición.			
4) La definición se expresa en términos accesibles a la comprensión.			
5) Las definiciones se entregaron en el formato solicitado.			

En la cuarta sesión, se proyectan algunas escenas de la película *Edipo rey* del director Pier Paolo Pasolini, pues la intención es que los estudiantes empiecen a familiarizarse con la representación teatral, con los símbolos y las metáforas del mito. Por ello, sólo se proyectan escenas breves para posteriormente comentar el significado.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	40 minutos
Semestre:	Sexto	Sesión:	4

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad

Propósito	El alumno adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.
Objetivos de la sesión	Que el alumno identifique en la película <i>Edipo rey</i> el problema de la libertad y la condición filosófica del ser humano.

Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	Actividad 1. En lluvia de ideas los alumnos comentan la relación que tiene la película con el destino y la libertad.	10 minutos	Comunidad de discurso
Desarrollo	Se proyectarán escenas específicas donde el alumno localizará el problema de la libertad y la noción filosófica del ser humano. Cada escena que se proyecta se analiza y discute, con la finalidad de profundizar en el tema.	20 minutos	Dialógica-visual



Cierre	<p>Se pide a los alumnos que escriban una reflexión de la discusión que se generó en clase y respondan la pregunta central de la discusión.</p> <p>Pregunta central de la discusión:</p> <p>¿Qué relación tiene la película <i>Edipo rey</i> con el problema de la libertad y con la condición filosófica del hombre?</p>	10 minutos	
--------	---	------------	--

Evidencia

Merino Barrueta Cristian

Ejemplo

Sujeto Objeto

 \longleftrightarrow  Banca

Concepto: banca
 Juicio: es cate, tiene respaldo, tiene 4 patas, tiene pata
 Razonamiento

1. ¿Qué relación tiene la película Edipo Rey con el problema de la libertad y con la condición filosófica del hombre?

Yo pienso que existe mucha relación porque Edipo no tiene libertad, es decir, el trata de escapar de su destino, se va de la casa de sus Padres adoptivos, pero vuelve a suceder lo que le predijo el Oráculo. Aunque Edipo huye de su destino se cumple la tragedia, se cumple lo que los Dioses tenían destinado para él.

La condición filosófica del hombre es que está sujeto a su destino y no lo puede cambiar.

~~★~~ Buena Reflexión

Evaluación:

Lista de cotejo para la evaluación de la reflexión:

ELEMENTO DIDÁCTICO	SÍ	NO
Se involucró con las escenas que se proyectaron		

Desarrollo de ideas			
Hay coherencia			
Hay cohesión			
Profundidad			

4.4.2. Valoración

Las primeras secuencias 1-4 son introductorias, pues la intención es que los alumnos tengan claro el sentido filosófico de los mitos en la tragedia, concretamente en la figura de Edipo. Por esta razón, la valoración no fue tan problemática, la mayoría de los estudiantes mostro interés y aptitud en el aprendizaje, porque las preguntas centrales de discusión y problematización no son complejas, no son de carácter abstracto, por el contrario, los temas se relacionaban con la vivencia cotidiana de los alumnos.

Ahora bien, para mostrar la valoración de nuestra secuencia presentaré estadísticas gráficas para ser más puntual con los resultados. Cabe señalar que dicha estimación cuantitativa no refleja objetividad pura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo son datos para facilitar al lector el análisis; de esta manera pueda tener una idea general de la eficiencia que tuvo nuestra propuesta en el contexto áulico.

A continuación, presento los criterios de evaluación, las evidencias, los elementos que se consideraron para la valoración, el porcentaje de aprendizaje que mostraron los alumnos en las primeras secuencias de la 1 a la 4.

Sesión 1.

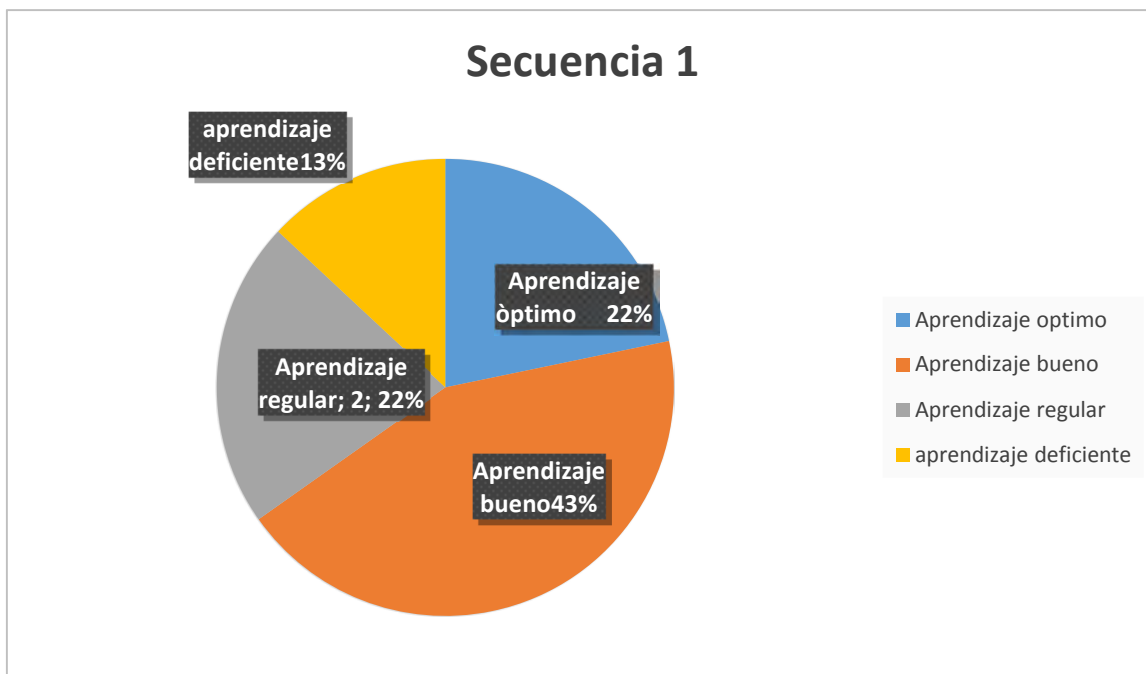
Elementos que se consideraron para la evaluación del cuestionario:

Lista cotejo	SI	NO
1. El equipo mostró evidencia de la interacción verbal con sus compañeros.		
2. El equipo hace la referencia del sitio especializado que buscó en forma libre.		
3. El equipo responde con información correspondiente al sitio sugerido por el profesor.		
4. Cada uno de los integrantes del equipo hace su aporte individual		
5. La conclusión es tomada de un trabajo de síntesis de todos los aportes individuales.		

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	9
Bueno	De 8 a 9	17
Regular	De 6 a 7	9
Deficiente	De 4 a 5	5

Porcentaje de aprendizaje:



En la primera secuencia sólo el 13% de los estudiantes mostró aprendizaje deficiente, los demás tuvieron buen desempeño en el diálogo, por lo tanto, participaron activamente. No obstante, en el producto escrito, sólo el 22% tuvo buena argumentación, porque la mayoría tiene problemas para tratar el tema en términos filosóficos. Pero lo sobresaliente en esta clase fue que el 87% de los alumnos aprobaron la evaluación.

Sesión 2.

Elementos que se consideraron para la evaluación:

LISTA DE COTEJO PARA LA PLENARIA DE LAS PREGUNTAS GENERADORAS.			
ELEMENTO DIDÁCTICO	CARACTERÍSTICAS	SÍ	NO
Se involucró con todas las preguntas	En Todas las preguntas mostró disposición		

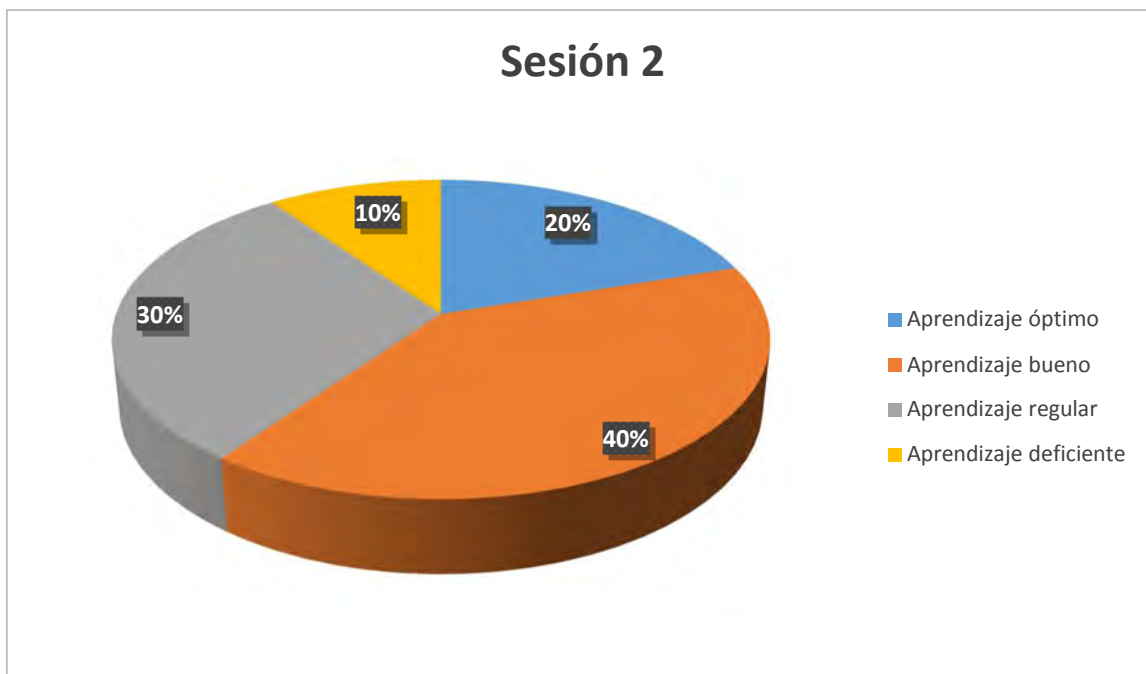
Desarrollo de ideas	Las preguntas fueron contestadas mediante el uso de conceptos y estos fueron útiles para explicar sus respuestas.		
Hay coherencia	Los argumentos utilizados fueron empleados con el mínimo de cuidado por mantener una secuencia entre las proposiciones empleadas.		
Hay cohesión	Las respuestas utilizaron nexos que unían oraciones de manera adecuada.		
Profundidad	Tomó a cada una de las preguntas como importante.		

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	8
Bueno	De 8 a 9	16

Regular	De 6 a 7	9
Deficiente	De 4 a 5	4

Porcentaje de aprendizaje:



En la segunda sesión, la mayoría de los alumnos participó, las preguntas que se plantearon para el diálogo eran de conocimiento básico para introducirlos al tema de los mitos. Cabe señalar que algunos estudiantes no participan, se quedan callados toda la clase; unos muestran atención, otros se distraen o platican. No obstante, la mayoría se involucró con la actividad, por ello, su respuesta a las preguntas fue crítica, porque toman nota de la discusión.

Sesión 3.

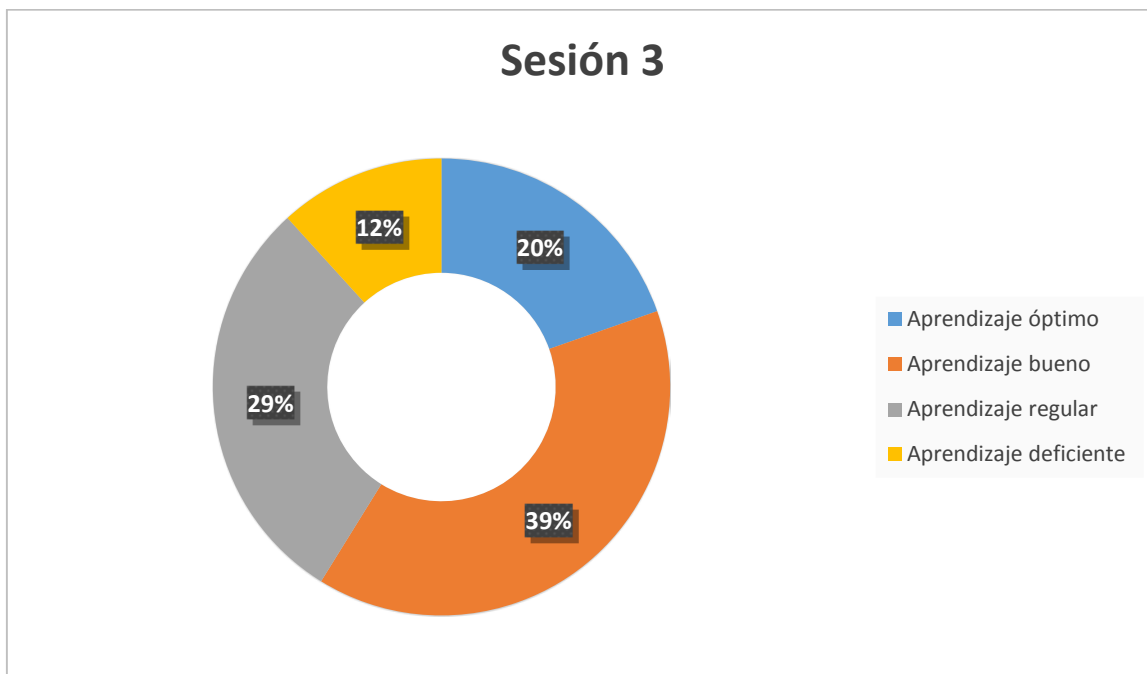
Elementos que se consideraron para la evaluación del vocabulario:

Lista de cotejo para búsqueda de vocabulario.		
Valor 5 puntos		
	SI	NO
1) Se consultó un diccionario filosófico.		
2) El trabajo tiene la referencia completa y en el formato indicado.		
3) El alumno hizo una síntesis personalizada de la definición.		
4) La definición se expresa en términos accesibles a la comprensión.		
5) Las definiciones se entregaron en el formato solicitado.		

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	9
Bueno	De 8 a 9	16
Regular	De 6 a 7	13
Deficiente	De 4 a 5	6

Porcentaje de aprendizaje:



En la sesión 3, intenté integrar a los alumnos con aprendizaje deficiente al diálogo, pero me percaté que no comprendían los temas que se habían tratado con anterioridad, por ello, les sugerí que formaran equipo con los grupos con buen desempeño.

Sesión 4.

Elementos que se consideraron para la evaluación de la película:

Lista de cotejo para la evaluación de la reflexión:

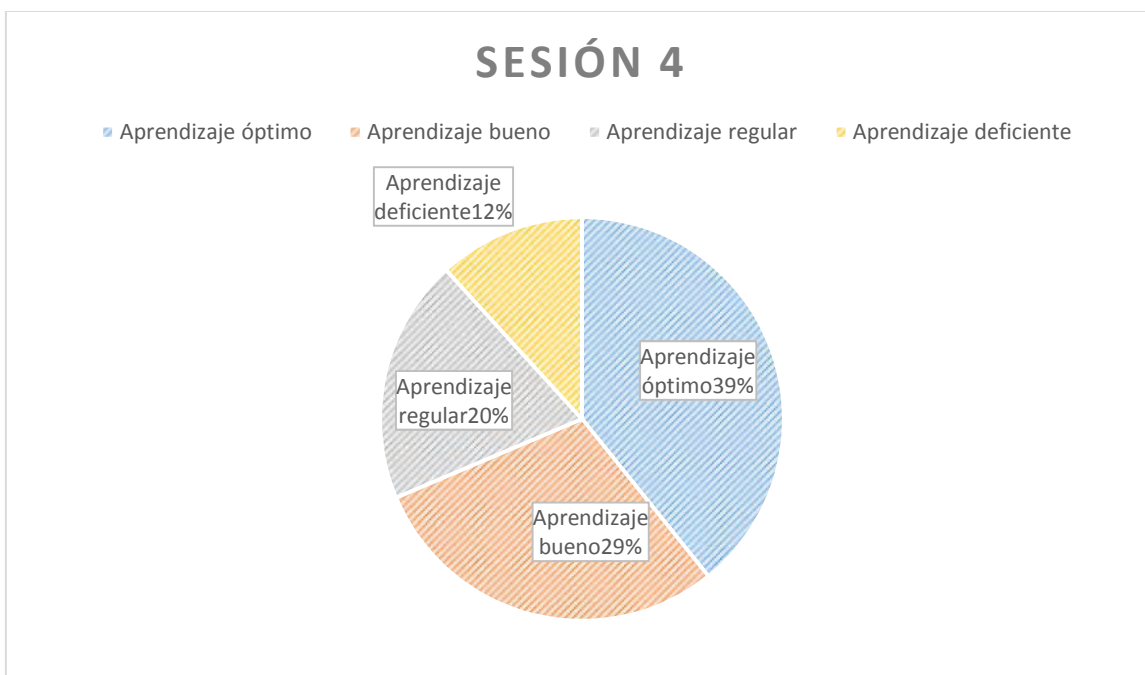
ELEMENTO DIDÁCTICO	SÍ	NO
Se involucró con las escenas que se proyectaron		
Desarrollo de ideas		

Hay coherencia		
Hay cohesión		
Profundidad		

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	8
Bueno	De 8 a 9	16
Regular	De 6 a 7	9
Deficiente	De 4 a 5	4

Porcentaje de aprendizaje:



En la sesión cuatro, los estudiantes con aprendizaje deficiente mostraron más

interés con el ejercicio, al proyectar una película se motivaron, no obstante, sus respuestas a la pregunta central: ¿Qué relación tiene la película *Edipo rey* con el problema de la libertad y con la condición filosófica del hombre? no fueron suficientemente fundamentadas, porque tienen problemas de comprensión y argumentación. Cabe señalar que, aumento el número de alumnos con aprendizaje óptimo, pues a estas alturas, los estudiantes tienen más claridad con el tema.

4.4.3. Consideraciones de las sesiones 5,6,7,8 y 9

En la sesión quinta y sexta, básicamente los alumnos se organizan por equipo para representar los episodios simbólicos. Cabe señalar que al inicio de la actividad el profesor explica la importancia que tienen las metáforas y símbolos en la obra de Sófocles, en la imagen metafórica de Edipo, pues en dicho símbolo se encuentra el problema de la libertad, el deber y los valores, así como la dimensión filosófica del ser humano, asimismo se manifiestan los aspectos de lo ineluctable, que en modo alguno se oponen a la libertad del hombre; no podemos encontrar la madurez y conocernos a nosotros mismos sin perdernos en la inmensidad, por ello, para alcanzar la plenitud es necesario el sufrimiento, es necesario chocar con el destino para comprender el sentido de la existencia.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	1 hora

Semestre:	Sexto	Sesión:	5 y 6
-----------	-------	---------	-------

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad
Propósito	El alumno reconocerá el ámbito de la ética mediante la representación teatral y la reflexión crítica, problemas morales prácticos, para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.
Objetivos de la sesión	Que el alumno reflexione a partir del símbolo y la metáfora acerca de la libertad y la noción de hombre.

Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	Actividad 1. El profesor explicará la importancia de las metáforas y símbolos de Edipo. El profesor entregará la rúbrica con que se evaluará la representación. (Se anexa a esta secuencia).	20 minutos	Expositiva
Desarrollo	Son cuatro imágenes metafóricas que se representarán:	40 minutos	Socio-drama

	<p>1) El hombre cegado</p> <p>2) Conócete a ti mismo</p> <p>3) Finitud y culpabilidad del hombre</p> <p>4) Sufrir para comprender</p> <p>Cada equipo lee el episodio simbólico que le toca representar y llega a acuerdos básicos tales como:</p> <p>Vestuario, personajes, utilería y tiempo para preparar la representación.</p> <p>(20 minutos).</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos que integren los equipos y seleccionen una metáfora simbólica de la tragedia de Edipo que les parezca interesante para representar y posteriormente someterla a discusión con el resto del grupo. El equipo se reunirá y una vez seleccionada la escena, cada integrante del equipo deberá aportar una idea sobre la escena elegida, analizarán cada idea y las organizarán. (20 minutos).</p>		
--	--	--	--

Cierre	Estas dos sesiones se otorgarán al alumno para realizar preguntas al profesor acerca del pasaje que les toca y ensayar fuera del salón de clase, pero sin salir de la escuela. Se deja de tarea que los equipos ensayen las metáforas simbólicas que representarán, y localicen los temas éticos.		Socio-drama
--------	--	--	-------------

Las sesiones 7 y 8 son cruciales para nuestra propuesta, pues se pone en juego la teoría que planteamos, aprender ética a través de mediaciones simbólicas y metafóricas. Así las actividades se pensaron para que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, por medio de la participación, del diálogo y la reflexión.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	3 Horas
Semestre:	Sexto	Sesión:	7 y 8

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad

Propósito	El alumno reconocerá el ámbito de la ética mediante la representación teatral y la reflexión crítica, problemas morales prácticos, para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.
Objetivos de la sesión	<p>Que el alumno represente con metáforas y símbolos el problema de la libertad a través de la tragedia, en concreto en la imagen de Edipo.</p> <p>Que el alumno comprenda la concepción ética que se tiene del hombre y de la libertad, desde el mito trágico.</p>

Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	<p>Actividad 1.</p> <p>El profesor inicia una exposición breve acerca de las representaciones teatrales y su importancia simbólica.</p> <p>Representar por equipos en el aula ciertos pasajes simbólicos de la tragedia en donde se observen problemas sobre la libertad y la condición filosófica del hombre, en este punto es importante señalar dos aspectos: en primer lugar, no</p>	10 minutos	Expositiva

	<p>se representará una obra teatral completa, sólo algunas escenas que muestren los temas éticos; en segundo lugar, las representaciones no durarán más de 15 minutos, ya que es necesario comentar el contenido de cada escena y motivar el diálogo.</p>		
Desarrollo	<p>Cada equipo dispone de 15 minutos para representar su pasaje y posteriormente de 15 minutos para comentarios y retroalimentación del grupo.</p> <p>Se dispone de dos horas para que todos los equipos realicen su actividad.</p> <p>Secuencia de la representación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Primer acto. Los estudiantes se presentan al escenario. 2) Segundo acto. Narración y actuación de la tragedia. 3) Tercer acto. Cierre de la representación. 4) Cuarto acto. Discusión filosófica en torno a la representación. 	2 horas	Socio-drama

	<p>En cada acto es necesario que los equipos calculen y midan bien el tiempo de su representación, pues, no pueden disponer de más tiempo del programado para que todos los equipos participen.</p>		
Cierre	<p>La actividad concluye cuando pase el total de los equipos.</p> <p>El profesor entrega las rúbricas a cada equipo.</p> <p>Al finalizar la representación el profesor explicará la relación que tiene la ética con las cuatro metáforas de <i>Edipo rey</i> que se representaron en el salón de clase.</p> <p>Se pide a los estudiantes que tomen notas para la realización de un ensayo que escribirán en la siguiente sección.</p>	<p>20 Minutos</p>	Expositiva

Evidencia



Aspecto a evaluar	Indicador óptimo 3	En proceso 1.5	Deficiente 0
Habilidades creativas.	El equipo encontró los instrumentos necesarios para su	El equipo se habilitó al mínimo de vestuario,	El equipo carecía del equipo, vestuario, y

	<p>representación tanto en vestuario, utilería y cada integrante se involucró con el guión o bien con el conjunto de la trama a representar de tal forma que cuando alguno olvidó su guión, hubo quien sacara al equipo de la mejor forma.</p>	<p>utilería, cada quién fue un proveedor personal sin tomar en cuenta las necesidades del conjunto, así mismo el guion se memorizó en forma personal sin involucrarse con el trabajo de los demás.</p>	<p>utilería necesaria, cada uno en forma aislada se involucró solo en sus diálogos, algunos leyeron su guion y el equipo en conjunto no sabía de qué trataba el pasaje en general.</p>
Expresión corporal	<p>Todo el equipo se involucró al ocupar la totalidad del espacio disponible, cuidaron su postura y su atención tanto al equipo como a su</p>	<p>El equipo tuvo un desenvolvimiento mínimo en el espacio, algunos de los integrantes se desplazaban y se dirigían al público y otros no.</p>	<p>El equipo no tuvo una cobertura de espacio, se quedaron de pie, en mala postura y sin dirigirse al público.</p>

	público espectador.		
Expresión oral	Cuidaron su volumen de voz, se involucraron con las emociones que se integraban en el guión, se dirigieron al público todo el tiempo.	Hablaron con un volumen adecuado pero sin modular la voz ni mostrarse expresivos acorde a las emociones expresadas en el guión, en ciertas ocasiones su expresión no iba dirigida al público.	Hablaron con muy bajo volumen y con un nivel de voz completamente plana.
Proceso de preparación	Se hizo evidente un trabajo previamente preparado, integrado y todos los integrantes se involucraron.	Se notó un nivel mínimo de preparación y ensayo previo, aunque en algunos más que en otros.	No se mostró un trabajo preparado con anticipación.

Producto final	La representación mostró una pieza final conmovedora, completa en la que todo el equipo fue parte y lograron involucrar al resto del grupo.	La representación cumplió con los requisitos mínimos solicitados.	El pasaje que se debía representar no logró reconstruirse con ninguno de los aspectos tomados en cuenta.
----------------	---	---	--

En la última sesión, se reconstruye en plenaria la representación que realizó cada equipo. Para finalizar se deja un ensayo.

Datos generales			
Asignatura:	Filosofía II	Plantel:	CCH-Naucalpan
Profesor:	Issa Alberto Corona Miranda	Duración de la sesión:	1 hora.
Semestre:	Sexto	Sesión:	9

Unidad temática	Introducción al pensamiento ético y estético
Contenido de la unidad	Concepción filosófica del ser humano y el problema de la libertad
Propósito	El alumno reconocerá el ámbito de la ética mediante la representación teatral y la reflexión crítica, problemas

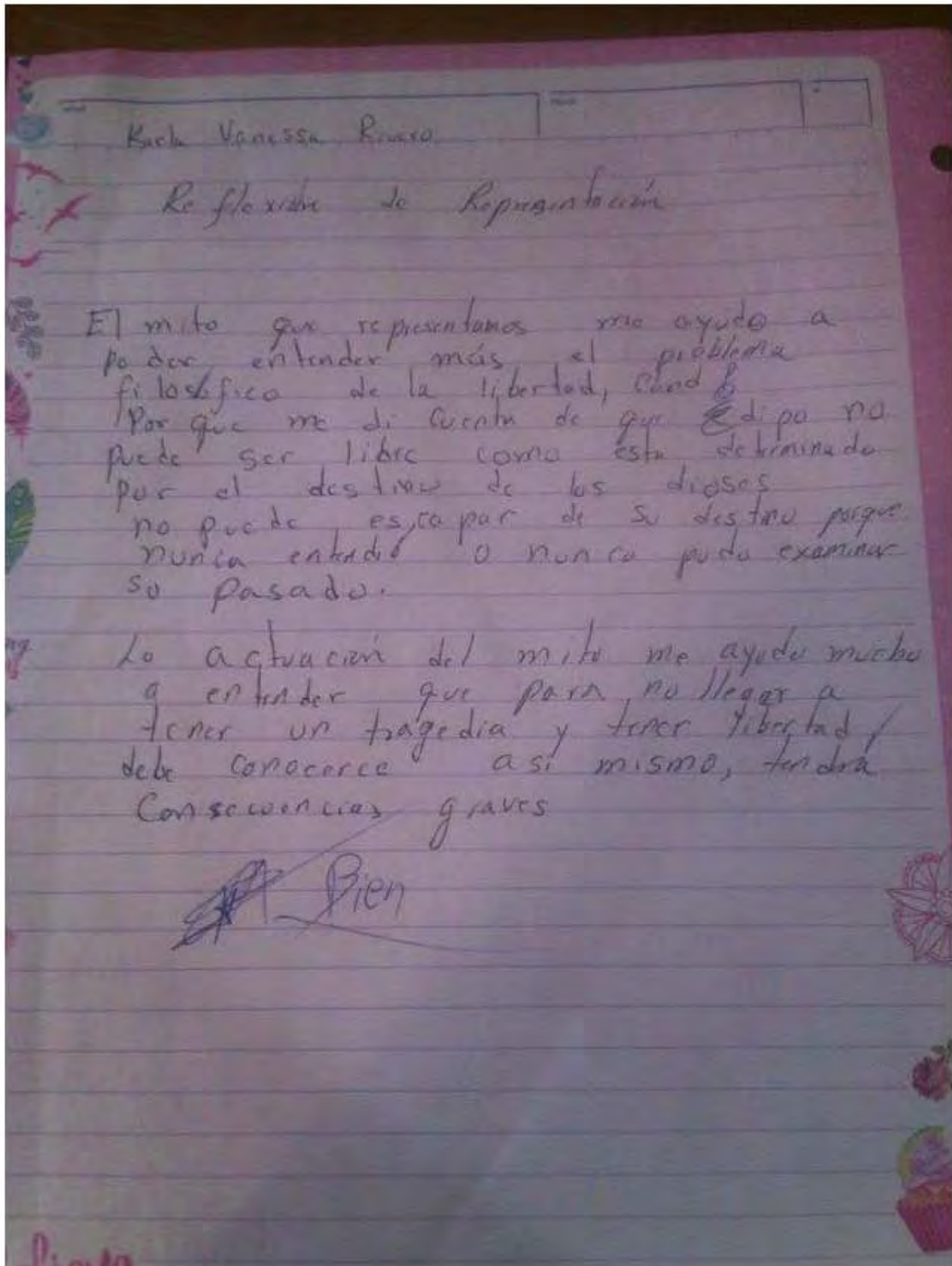
	<p>morales prácticos, para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.</p>
Objetivos de la sesión	<p>Que el alumno reflexione a partir de su representación simbólica, si los estudiantes tienen libertad o están determinados.</p> <p>Que el alumno reflexione a partir de su representación simbólica, la noción falible del hombre.</p>

Momento	Actividad de aprendizaje	Tiempo	Estrategia
Apertura	<p>Actividad 1.</p> <p>Se reconstruye en plenaria la experiencia de la representación.</p> <p>El profesor hace un recuento de la experiencia narrando los comentarios más recurrentes. También, se recuperan las imágenes más impactantes que vivenció cada equipo.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Plenaria</p> <p>Comunidad de discurso</p>
Desarrollo	<p>Se recuperan las preguntas generadoras de la sesión 1 y la sesión 2 de la secuencia y se replantean en torno a la representación teatral.</p> <p>Preguntas generadoras en torno a la representación para dialogar en clase:</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Dialógica</p>

	<p>¿Qué tema filosófico encontraste en el personaje que actuaste?</p> <p>¿Edipo es libre?</p> <p>¿La representación del mito que realizaste, te ayudó a comprender el problema filosófico de la libertad?</p> <p>¿El mito te ayudo a reflexionar sobre la condición filosófica de hombre?</p> <p>¿Qué relación tiene el mito con la ética?</p> <p>Escribir de manera individual en media cuartilla si el mito que representante te ayudo a reflexionar de manera filosófica el problema de la libertad y la condición filosófica del ser humano.</p> <p>También se pide que en equipo escriban la experiencia filosófica que vivieron al actuar los símbolos de la tragedia.</p>		
Cierre	<p>Dejar como tarea que cada quién personalice su experiencia a manera de respuesta a las preguntas generadoras.</p> <p>Producto escrito: Al tratarse de una reconstrucción de la experiencia este producto será ponderado solo por</p>	5 minutos	

	<p>entrega, se le podrán evaluar aspectos formales tales como la ortografía, márgenes, fuente y otros aspectos solicitados a criterio del profesor.</p> <p>Poner fecha de entrega al escrito.</p>		
--	---	--	--

Evidencia



Evaluación de la plenaria

Formular una guía de observación cualitativa acerca de las actitudes que guardó el grupo respecto de la plenaria.

RASGO	SI	NO	NO SE DEFINE
Respetuoso			
Tolerante			
Interesado en sus pares			
Participativo			
Cuestiona			
Se mostró interesado tanto en su personaje como en otros de las representaciones			
Respeto acuerdos y condiciones			

Evaluación del ensayo

Criterios de evaluación	CARACTERÍSTICAS	SÍ	NO
Se involucró con todas las preguntas	En Todas las preguntas mostró disposición		

Desarrollo de ideas	Las preguntas fueron contestadas mediante el uso de conceptos y estos fueron útiles para explicar sus respuestas.		
Hay coherencia	Los argumentos utilizados fueron empleados con el mínimo de cuidado por mantener una secuencia entre las proposiciones empleadas.		
Hay cohesión	Las respuestas utilizaron nexos que unían oraciones de manera adecuada.		
Profundidad	Tomó a cada una de las preguntas como importante		

4.4.4. Valoración

A continuación, presento la valoración de las últimas sesiones didácticas de la 5 a la 9.

Sesiones 5,6,7 y 8.

Elementos que se consideraron para la evaluación de la representación teatral:

Aspecto a evaluar	Indicador óptimo 3	En proceso 1.5	Deficiente 0
Habilidades creativas.	El equipo encontró los instrumentos necesarios para su representación tanto en vestuario, utilería y cada integrante se involucró con el guión o bien con el conjunto de la trama a representar de tal forma que cuando alguno olvidó su guión, hubo quien sacara al equipo de la mejor forma	El equipo se habilitó al mínimo de vestuario, utilería, cada quién fue un proveedor personal sin tomar en cuenta las necesidades del conjunto, así mismo el guion se memorizó en forma personal sin involucrarse con el trabajo de los demás.	El equipo carecía del equipo, vestuario, y utilería necesaria, cada uno en forma aislada se involucró solo en sus diálogos, algunos leyeron su guion y el equipo en conjunto no sabía de qué trataba el pasaje en general.
Expresión corporal	Todo el equipo se involucró al ocupar la totalidad del espacio disponible,	El equipo tuvo un desenvolvimiento mínimo en el espacio, algunos	El equipo no tuvo una cobertura de espacio, se quedaron de pie,

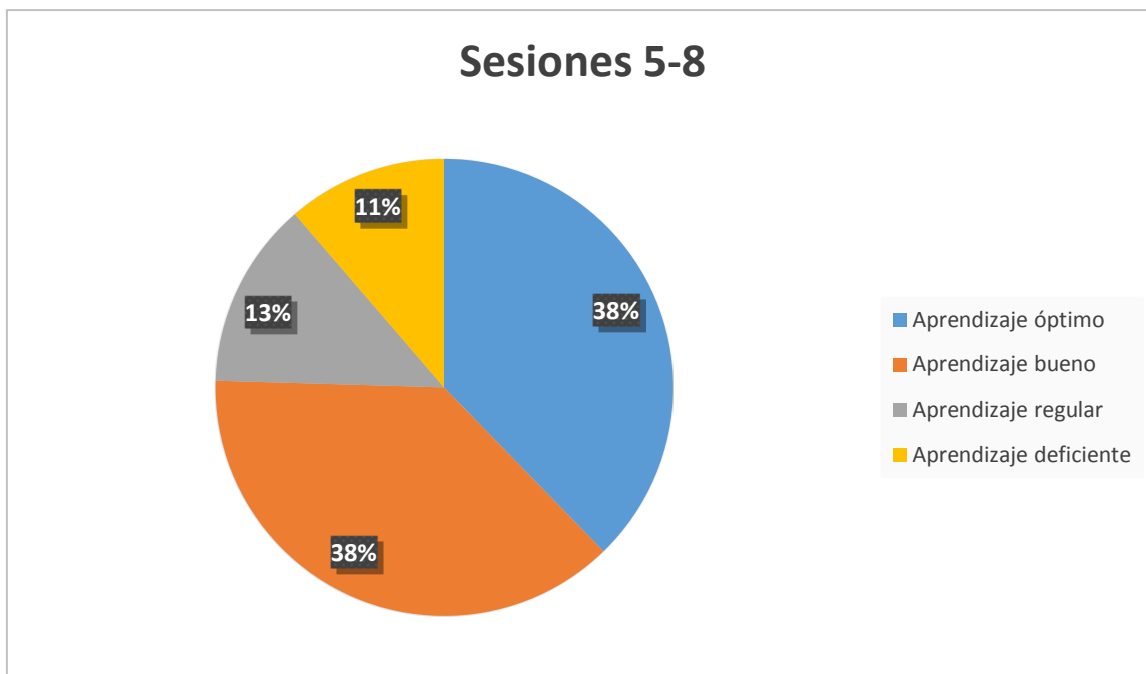
	cuidaron su postura y su atención tanto al equipo como a su público espectador.	de los integrantes se desplazaban y se dirigían al público y otros no.	en mala postura y sin dirigirse al público.
Expresión oral	Cuidaron su volumen de voz, se involucraron con las emociones que se integraban en el guión, se dirigieron al público todo el tiempo.	Hablaron con un volumen adecuado pero sin modular la voz ni mostrarse expresivos acorde a las emociones expresadas en el guión, en ciertas ocasiones su expresión no iba dirigida al público.	Hablaron con muy bajo volumen y con un nivel de voz completamente plana.
Proceso de preparación	Se hizo evidente un trabajo previamente preparado,	Se notó un nivel mínimo de preparación y ensayo previo,	No se mostró un trabajo preparado con anticipación.

	integrado y todos los integrantes se involucraron.	aunque en algunos más que en otros.	
Producto final	La representación mostró una pieza final conmovedora, completa en la que todo el equipo fue parte y lograron involucrar al resto del grupo.	La representación cumplió con los requisitos mínimos solicitados.	El pasaje que se debía representar no logró reconstruirse con ninguno de los aspectos tomados en cuenta.

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	16
Bueno	De 8 a 9	16
Regular	De 6 a 7	6
Deficiente	De 4 a 5	2

Porcentaje de aprendizaje:



En las sesiones 5 y 6 los estudiantes básicamente se dedicaron a organizar su representación teatral, en dicha actividad no hubo evaluación. En las sesiones 7 y 8 los alumnos representaron las metáforas simbólicas, los resultados obtenidos fueron positivos, porque la mayoría mostró aptitudes creativas en la actividad, participaron, dialogaron y comprendieron el sentido filosófico de su actuación. El 80% de los alumnos tuvieron aprendizaje óptimo y bueno según nuestra tabla de valoración.

Sesión 9.

Elementos que se consideraron para la evaluación:

Evaluación de la plenaria

Formular una guía de observación cualitativa acerca de las actitudes que guardó el grupo respecto de la plenaria.

RASGO	SI	NO	NO SE

			DEFINE
Respetuoso			
Tolerante			
Interesado en sus pares			
Participativo			
Cuestiona			
Se mostró interesado tanto en su personaje como en otros de las representaciones			
Respeto acuerdos y condiciones			

Evaluación del ensayo

Criterios de evaluación	CARACTERÍSTICAS	SÍ	NO
Se involucró con todas las preguntas	En Todas las preguntas mostró disposición		
Desarrollo de ideas	Las preguntas fueron contestadas mediante el uso de conceptos y estos fueron útiles para explicar sus respuestas.		

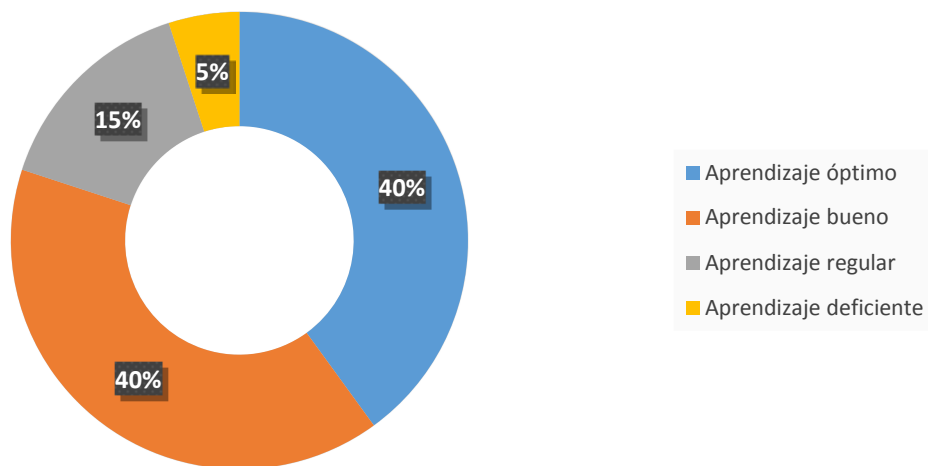
Hay coherencia	Los argumentos utilizados fueron empleados con el mínimo de cuidado por mantener una secuencia entre las proposiciones empleadas.		
Hay cohesión	Las respuestas utilizaron nexos que unían oraciones de manera adecuada.		
Profundidad	Tomó a cada una de las preguntas como importante.		

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	18
Bueno	De 8 a 9	18
Regular	De 6 a 7	7
Deficiente	De 4 a 5	2

Porcentaje de aprendizaje de la plenaria:

Sesión 9. Evaluación de plenaria.

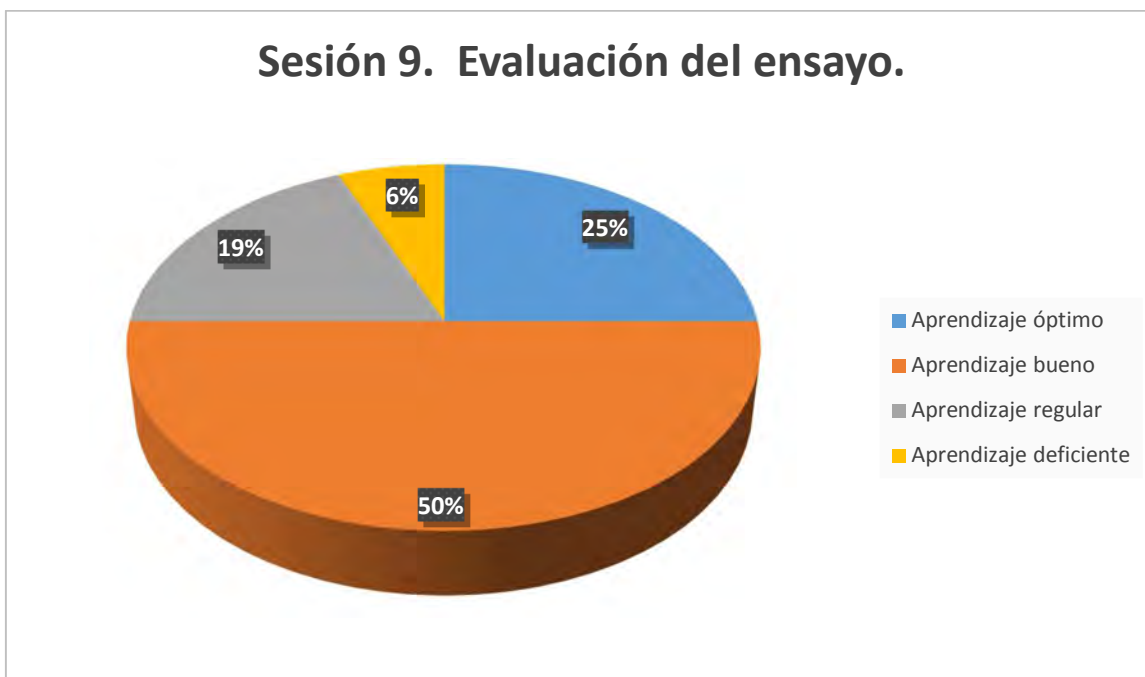


En la última sesión, se reconstruyó la experiencia de la representación teatral, los estudiantes estaban motivados por llevar a cabo dicha actividad que en cierta medida contrasta con las formas tradicionalistas y dogmáticas de enseñar filosofía; les gustó vincular una actividad artística con la reflexión filosófica, pues pudieron encontrar más elementos para comprender los temas éticos. En esta actividad, la mayoría de los estudiantes tenían claro por qué el mito les ayudó a comprender el tema de la libertad y la noción filosófica del ser humano, sólo un porcentaje mínimo 5% mostró no comprender la actividad.

Criterios de evaluación:

Aprendizaje:	Calificación:	Alumnos:
Óptimo	10	11
Bueno	De 8 a 9	22

Regular	De 6 a 7	8
Deficiente	De 4 a 5	3



El producto escrito tuvo buenos resultados, aunque debo señalar que la mayoría de los alumnos tienen problemas de redacción y argumentación. Ahora bien, el 50% de los estudiantes en el ensayo tuvieron un aprendizaje bueno de acuerdo a nuestra escala, pues la mayoría tenía claro la importancia filosófica de la representación teatral, sólo 3 alumnos reprobaron, pues nunca mostraron interés por las actividades. No obstante, la estrategia que propusimos ayudó a que los estudiantes vivenciaran desde otra perspectiva la filosofía, por ello, la mayoría mostró interés y aptitud en el aprendizaje.

Conclusión

La enseñanza de la filosofía se ha dedicado a transmitir los contenidos y métodos filosóficos de manera teórica-conceptual, por ello, Alejandro Ranovsky, en su libro *Filosofía del docente filósofo*, señala la pérdida del “amor por la sabiduría”. Dice el filósofo argentino que el profesor sólo adoctrina teóricamente, por lo tanto, los alumnos no comprenden un texto o el mismo discurso filosófico. (Ranovsky, 2011).

Por lo dicho arriba, el objetivo de esta tesis fue presentar un proyecto para enseñar a filosofar en los contextos vitales, sustentado en una pedagogía de la imaginación y una antropología filosófica. En este sentido, se desarrolló en términos hermenéuticos una secuencia didáctica que contribuyó a afinar la capacidad de reflexión crítica y autocrítica por medio del *mythos* y *logos*, a través de las mediaciones metafóricas y simbólicas en la tragedia griega.

Los alumnos al representar las metáforas y símbolos que se manifiestan en el mito de Edipo, pudieron comprender y profundizar en el problema filosófico de la libertad y la noción del hombre. Pues la secuencia didáctica que implementé, motivo la interpretación, interacción y el diálogo entre los actores.

La imagen metafórica de Edipo, fue detonante para el aprendizaje filosófico, pues, marcó la pauta para reflexionar éticamente. Hasta qué punto el hombre es libre, y, cómo el hombre para ganar un poco de libertad, necesita de una antropología reflexiva para comprenderse y educarse.

La enseñanza ética que proponemos es reflexiva y corporal, pues el alumno al involucrarse con los acontecimientos míticos, entendió la condición antropología y filosófica del ser humano, aunque sea una comprensión aproximativa, propedéutica,

los estudiantes captaron el sentido filosófico que construyen las imágenes metafóricas de Edipo, pues los símbolos dan que pensar y que vivir, posibilitan entendernos a nosotros mismos y comprender al otro, porque el cuerpo-simbólico es lo que une y da sentido.

En esta propuesta educativa fue central la hermenéutica analógica que propone Mauricio Beuchot, porque la noción que tiene respecto al símbolo y la metáfora como modelo de enseñanza, concibe que son una realidad integral de existencia, proporciona sentido humanístico, orientan la conducta del hombre y como dice Paul Ricoeur posibilitan una ética reflexiva. “El símbolo es entonces lo que puede levantar al hombre de su postración, de su estado de yecto, para que no caiga en ser algo ab-yecto. Pero tiene que oír al símbolo, y oír al Ser en el símbolo, abandonar su estado de sórdido, de sordera para la simbolicidad”. (Beuchot, 2007: 19). Los estudiantes pudieron entender que las metáforas y símbolos, son expresiones que interpelan, cuestionan y son mediaciones que propician entender los temas filosóficos de manera creativa.

Los procesos educativos no pueden prescindir de una hermenéutica, más en el campo de la enseñanza de la filosofía. Porque el alumno al interpretar y comprender el mundo se educa; la interpretación y la comprensión, momentos fundamentales de toda tarea hermenéutica son capitales también en toda tarea educativa. Por ello, la hermenéutica me permitió generar un aprendizaje propició para el diálogo y la comprensión del aprendizaje.

La pedagogía simbólica tiene mucho que dar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tesis que realicé tiene límites, indudablemente puede ser mejorada, no obstante, intentar filosofar con los alumnos desde otros parámetros;

dicha tarea implica realizar mucho trabajo y esfuerzo. Por ello, este proyecto es sólo el comienzo de una indagación más profunda.

Bibliografía primaria

- ❖ Aristóteles, (1954) *Ética a Nicómaco*, México, UNAM.
- _____ (2000). *Poética*. Trad. Juan David García Bacca, México, UNAM.

- ❖ Beltrán, O., Díaz Barriga, F., (2001) Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Revista internacional de psicología de la educación*, Vol. 13, Núm. 1. 115-132.

- ❖ Bachelard, G. (1978). *El aire y los sueños*, México, Fondo de Cultura Económica.

- ❖ Best, J. 2001. *Psicología Cognitiva*. España: International Thompson Editores Spain.

- ❖ Beuchot, Mauricio (1980). “Análisis semiótico de la metáfora” en *Acta Poética*, vol. 2. pp. 113-125.
- _____ (2010). *Breve historia de la ética*, México, Torres Asociados.
- _____ (2010) *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá, Editorial: Universidad Santo Tomas.
- _____ (2007). *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. México, UNAM-IIFL.
- _____ (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, UNAM.

- _____ (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México, UNAM-FFyL.
- _____ (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, UNAM-FFL, ITACA.
- _____ (1999). *Las dos caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós.

- _____ (2007) *Hermenéutica analógica y educación*, México, UIT.
- _____ (2012) *Ordo Analogiae. Interpretación y construcción del mundo*, México, UNAM-IIFL.
- _____ (2014) *La huella analógica del caminar humano*, Madrid, ACCI.
- ❖ Chaiklin Seth, Jean Lave. (2001). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
 - ❖ Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*, México, Fondo de Cultura Económica
 - ❖ Cifuentes, L.M., Gutierrez, J.M. (2010). *Didáctica de la filosofía*. España: Graó.
 - ❖ Coll, C., Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
 - ❖ Deleuze, Gilles (1987). *La imagen-tiempo*, Estudios sobre cine 2, Ed. Paidós, Barcelona ,
 - ❖ *Diccionario de la Lengua española*. Madrid, ed. 22.ª 2001.
 - ❖ Dilthey, Wilhelm (1968), *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Lo-sada.
 - ❖ Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu.
 - _____ (2012). *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica.

- ❖ Freire, Paulo (2013). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
_____ (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI.
- ❖ Gadamer, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona. Piados.
_____ (2004). *Verdad y método II*, Salamanca. Sígueme.
- ❖ García, Carrasco, Joaquín y García del Dujo, Ángel (1996), *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- ❖ Gimeno, José Sacristán (2013), *El sentido de la educación*. Madrid, Morata.
- ❖ Habermas, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa*, I, Madrid, Taurus.
- ❖ Hernández de León-Portilla, Ascensión. (2009). *Hermenéutica analógica. La analogía en la antropología y la historia*. México, UNAM.
- ❖ Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. Trad. Wenceslao Roces, Ricardo Guerra, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- ❖ Irigoyen Troconis, Martha Patricia (2004), *Hermenéutica, analogía y discurso*. México, UNAM.
- ❖ Jaegar, Werner (2001), *Paideia*, México, FCE.

- ❖ Torre, S. de la (1993). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En Sevillano, M. L. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid. UNED. pp. 287-309.

- ❖ Larroyo, F. (1963) *Historia general de la pedagogía*. México. Ed. Porrúa

- ❖ Leahey, T. 1998. *Aprendizaje y Cognición*. Madrid: Prentice-Hall Internacional.

- ❖ Lemke, J. L. (1997) "Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective" en Kirshner y Whitson, *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates.
 _____ (1994) "What is Postmodernism, and Why is it saying all these terrible things?" en *Journal of Accelerative Learning and Teaching*.

- ❖ Lyotard, Jean-Francois. (1989). *¿Por qué filosofar?* Paídos, Barcelona.

- ❖ Locke, John. (1999) *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México, FCE.

- ❖ Martínez, M. (2012). *La educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*. México: FCE.

- ❖ Mircea, Eliade, (1979). *Imágenes y símbolos. Ensayo sobre el simbolismo mágico-religioso*, Madrid, TAURUS.
 _____ (1974). *Tratado de historia de las religiones*, Madrid, Cristiandad.

❖ Mota Rodríguez, Arturo (2006) *Ética analógica: Una lectura hermenéutico-analógica de la ética y sus principios*, México, Analogía filosófica.

_____ (2007) *Hermenéutica analógica, ontología, ética y cultura*, México, Analogía filosofía.

_____ (2015) *La analogía. Noción general y aplicaciones*, México, Universidad Anáhuac.

_____ (2016) *Hermenéutica analógica de la cultura: el carácter icónico de la identidad*, México, Universidad Anáhuac.

❖ Nietzsche, Friedrich (2011) *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza.

_____ (2001) *La gaya ciencia*, México, Akal.

_____ (2003) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza.

❖ Postman, Neil (1999), *El fin de la educación, una nueva definición del valor de la escuela*, España, Octaedro.

❖ Quintana, José María (1983), Concepto de filosofía de la educación, *Revista española de pedagogía*. Vol. 41, N° 159, p. 25-42.

❖ Onfray, Michel. (2007). *Contra historia de la filosofía I: Las filosofías de la antigüedad*, Barcelona, Anagrama.

❖ Ortega, Joaquín Esteban (2009) *Arte, literatura y contingencia. Pensar lo educativo de otra manera*. Valladolid España, UEMC.

❖ Ortega y Gasset, Jose. (1964) *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente.

_____ (2004-2010): *Obras Completas*, Madrid, Taurus.

- ❖ Osorio, Amaranta (2012) *El teatro va a la escuela*, Madrid, OEI.
- ❖ Kant, I. (2008). *Crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Ribas, México, Taurus.
- ❖ Piaget, J. 1972. *El Nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Aguilar.
- ❖ Pinos Campos, Luis Miguel. (2004). Edipo rey y Edipo Mendigo: un héroe trágico en la filosofía de María Zambrano, N°14, 2004, págs. 89-118.
- ❖ Piaget, J. (1947) *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Psique.
- ❖ Piaget, J. (1964) *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona. Editorial Ariel.
- ❖ Platón (2004). “Fedón” en *Diálogos*, Madrid, Gredos,
- ❖ Pozo, J. 1997. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- ❖ Programas de Estudio de Filosofía I y II del CCH, en:
http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf
- ❖ Ranovsky, Alejandro (2011), *Filosofía del Docente Filósofo*, Buenos Aires, Colisión Libros.
- ❖ Ricoeur, Paul. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo veintiuno.

_____ (2001). *La metáfora viva*. Madrid, TROTТА.

_____ (2009). *Freud: una interpretación de la cultura*. México, Siglo veintiuno.

_____ (2011). *Finitud y culpabilidad*. Madrid, TROTТА.

❖ SEP (2012). *Plan Nacional de Desarrollo*. México con educación de calidad, México: Gobierno de la república.

❖ Skinner, B.F. (1970) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona. Ed.Labor.

❖ Sófocles (1981). *Tragedias*, Madrid, Gredos.

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

Vygotsky. L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

_____ (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. México. Editorial Quinto sol.

❖ Watson, J. B. Behaviorism. (revised edition). University of Chicago Press, 1930.

❖ Wenger, Etienne. (2001) *Comunidades de práctica*. Barcelona. Paidós.

❖ Wunenburger, Jean-Jacques, (2008). *Antropología del imaginario*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

❖ Zambrano, María (2007), *Filosofía y educación (manuscritos)*. San Vicente (Alicante): Club Universitario.

_____ (1973) *El hombre y lo divino*, México, FCE.