



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA**  
**SUPERIOR**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**EMPEZAR A FILOSOFAR: LA PREGUNTA Y EL DIÁLOGO**  
**COMO GENERADORES DEL RAZONAMIENTO CRÍTICO**  
**EN EL ALUMNO DE BACHILLERATO**

**TESIS**

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

**PRESENTA**  
**ARMANDO CANO AGUILAR**

**TUTOR**  
**DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN**  
**ACATLÁN, UNAM**

**ESTADO DE MÉXICO, OCTUBRE 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

Agradezco a la UNAM por el apoyo recibido a través del programa PAEP que hizo posible que compartiera y retroalimentara mi investigación en Valencia, España. Asimismo, a la Coordinación de Estudios de Posgrado por la beca CEP que permitió sostenerme materialmente durante toda esta travesía.

También extendo mi agradecimiento al Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman por brindarme el espacio y el tiempo formativo que ciñe a esta investigación. A mi comité académico integrado por la Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez y el Mtro. Ernesto González Rubio Canseco que semestre tras semestre estuvieron al pendiente de mis avances y que sus observaciones fortalecieron mi trabajo final. A mis lectores internos y externos, la Dra. Irene Aguado Herrera y el Dr. Guillermo Castillo Ramírez por su lectura puntual que ayudó a matizar mi tesis.

Por otra parte, agradezco al Dr. Javier Rafael García García y a la Mtra. Lorena Cruz Ramos por la escucha y la palabra atentas que acompañaron a mi proyecto de investigación. Asimismo, a la Mtra. Lilia Cristina Luna Ortiz por la *différance*; a la Mtra. Eloísa Tizapán Barrios por hacer posible que mis prácticas docentes se llevaran a cabo; al Mtro. José Antonio Mejía Coria a quien debo gran parte de mi formación psicoanalítica; y a la Mtra. Guadalupe Durán Pérez por hacer de mis trámites administrativos algo más humano.

Por último, pero no por ello menos importante, a mi familia: a mi esposa Alejandra García Romero que cada noche en vela esperaba a que terminara; a mis padres por su amor y apoyo; a mis hermanos por estar al tanto de mis vicisitudes. Y a todos aquellos que de una u otra manera me acompañaron en esta gran experiencia formativa. ¡Muchas gracias!

*A mis padres: quienes me formaron en mi primera y segunda infancia*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	-----	5-11
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Los avatares de la ilustración: un análisis de la razón a partir de la teoría crítica de Horkheimer y Adorno</b> -----	<b>12-43</b>
	1.1 La programática de la razón ilustrada: un proyecto fallido-----	14-18
	1.2 La razón instrumental: el “vaciamiento” del concepto de razón-----	18-20
	1.3 La razón instrumental en la educación: la enseñanza pragmática de la filosofía-----	20-25
	1.4 La dialéctica negativa: una resignificación del razonamiento crítico-----	25-30
	1.5 Educación para la emancipación: conciencia y autonomía-----	31-43
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>La pregunta y el diálogo como generadores del razonamiento crítico: un acercamiento a partir de la educación problematizadora de Paulo Freire</b> -----	<b>44-77</b>
	2.1 La educación bancaria: formación para la domesticación-----	47-52
	2.2 La concientización: toma de conciencia y transformación como práctica dialéctica de la libertad-----	52-62
	2.3 La metodología freireana: el contenido programático-----	62-67
	2.4 La pregunta y el diálogo: hacia una formación crítica en el alumno de bachillerato-----	67-77
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Empezar a filosofar en el IEMS: planeación, intervención y análisis de nuestra propuesta</b> -----	<b>78-114</b>
	3.1 Contextualización del IEMS-----	80-92
	3.2 El Proyecto Educativo del IEMS-----	92-100
	3.3 <i>Propuesta mínima</i> : diseño, intervención y análisis-----	100-114
<b>CONCLUSIONES</b>	-----	115-119
<b>ANEXOS</b>	-----	120-137
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	-----	138-140

## INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2008 el gobierno federal de México publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) un acuerdo en el que se planteaba reformar los planes y programas de estudio del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).<sup>1</sup> En dicho acuerdo se puntualizó, entre otras cosas, eliminar las disciplinas filosóficas como materias obligatorias. Esto desató una serie de reacciones en la comunidad filosófica nacional: escuelas, institutos, y facultades se lanzaron a su defensa. La comunidad filosófica de México a través de distintas instancias, entre ellas el Observatorio Filosófico de México (OFM),<sup>2</sup> logró que se revocara dicha propuesta.<sup>3</sup>

A pesar de que las disciplinas filosóficas se mantienen vigentes dentro del Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato aún quedan algunas problemáticas pendientes por atender.<sup>4</sup> No obstante, lo que nos resulta preocupante, no por su omisión, sino por su constante insistencia en el discurso educativo oficial es el tema de la “formación crítica” del estudiante: pues en el acuerdo 447 se estipula que el docente debe contribuir con este desarrollo. Sin embargo, ante esta preocupación, es menester cuestionar el uso que se le ha dado a estas categorías, pues, más allá de un problema conceptual, hemos podido observar que el camino educativo que ha adoptado el SNB se trasluce en una formación para la barbarie más que para una emancipación para el individuo.

---

<sup>1</sup> En los acuerdos 442 y 444 se la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicados en el DOF los días 26 de septiembre y 21 de octubre de 2008, se establece que las materias de filosofía ya no serán obligatorias.

<sup>2</sup> El OFM es una organización no gubernamental (ONG) que fue creada en el 2009 con el propósito de analizar las condiciones en que se encuentra la enseñanza, la investigación y la difusión de la filosofía, asimismo, busca proponer medidas para su mejoramiento en dichos aspectos. Cfr: Entrevista a Vargas Lozano

<sup>3</sup> En 2009 el DOF emite el acuerdo 488 en el cual se reconocen, de manera explícita, las disciplinas de ética, lógica y estética en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en la definición del Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato.

<sup>4</sup> Aún persisten diversas problemáticas, de las cuales sólo mencionaremos tres. La primera consiste en que son pocas las preparatorias que contratan estrictamente a egresados de filosofía para dar clases de filosofía: por lo general el perfil que solicita la Educación Media Superior (EMS) para dar clases de filosofía se extiende a otras áreas de conocimiento. Cfr: Vargas, Lozano G., y Torres, A., *Declaración del observatorio filosófico de México en el senado de la república (2013)*, en Muñoz, Rosales V. (coordinador), *Filosofía mexicana de la educación*, México, Editorial Torres Asociados, 2014, pp. 243-244. La segunda problemática, que abordamos en esta investigación, consiste en que los profesores, incluso quienes cuentan con perfil de filósofos, realizan prácticas educativas que reproducen un saber memorístico. Cfr: Juan Armando Ramírez García, *Habilidades y competencias en filosofía: ¿«saber cómo» conlleva un «saber qué»?*, en; Gabriel Vargas Lozano (compilador), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México, Editorial Torres Asociados, 2011, p., 167-174. Por último, y no por ello menos importante, otra cuestión a resolver consiste en la gran imposición de la filosofía europea que predomina en los planes y programas de las materias de filosofía. No es que se desdeñe esta tradición, sin embargo, esto provoca que no se contemplen otras tradiciones como la filosofía que se ha desarrollado en Latino América. Cfr: *La enseñanza de la filosofía, reproducción y resistencia*, en *Filosofía mexicana de la educación*, Op. cit. pp. 235-242.

Lo anterior podemos visualizarlo al revisar el discurso oficial: la SEP, en el acuerdo 447, puntualiza que se pretende “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.” A partir de esta cita podemos deducir que la “calidad” de la enseñanza de la filosofía se cumple si coadyuva con los objetivos de la reforma: ya que sólo de esta manera la RIEMS puede entender la existencia de la filosofía dentro de su cuerpo curricular. Pues resulta de interés nacional que ésta, mediante el “logro” educativo, coopere para que acelere el desarrollo económico de México. Por este motivo, entre otros, se adecuó un enfoque pedagógico *ad hoc* para que el estudiante, al egresar de la EMS, obtenga un *rendimiento escolar* que le permita incorporarse al sector laboral, obtener un bienestar (económico), y seguir adelante con el proyecto de la nación.<sup>5</sup>

Cabe aclarar que el bienestar económico, derivado del sector laboral, al que aspira cualquier estudiante no lo consideramos como algo negativo; por lo tanto, no estamos en contra de que la finalidad de la educación contribuya incluso con el enriquecimiento material de una nación. No obstante, vemos arriesgado que, para lograr dicho desarrollo nacional, la educación, y con ella la filosofía, tengan que reducirse a un saber exclusivamente pragmático que vigila más el saber hacer que el saber reflexionar.<sup>6</sup>

Por lo anterior, para lograr el anhelado “progreso” nacional, todas las instancias, entre ellas las educativas, tienen que cooperar para que se dé el cumplimiento del Plan Nacional de Desarrollo (PND). En este sentido, la educación en general, y la enseñanza de la filosofía en particular, a pesar de que se especifique en la reforma que deben promoverse de manera *crítica*, se llevan a cabo de forma *pragmática*, para “formar” (forjar) alumnos productivos y “emprendedores”. Pero, contrario a lo que se piensa, el desempleo y la pauperización del salario en personas que cuentan con estudios profesionales en las humanidades contrasta con uno de los ideales en común de la RIEMS y del PND: el acceso a un mayor bienestar social.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Ángel Díaz Barriga nos recuerda por qué en la escuela se enseña, principalmente, para ser evaluado a partir de una serie de exámenes: pues nos califican para incorporarnos, sin cuestionamiento alguno y bajo situaciones precarias, a las largas filas del sector laboral. Pues no es azaroso que “algunos conceptos ligados a la palabra “evaluación”, como rendimiento escolar, tienen un claro significado fabril. Primero se habló de rendimiento del obrero, y sólo a partir de ahí se trasladó el término al ámbito de la educación, como rendimiento escolar.” Cfr: Díaz, Barriga, Á., *El docente y los programas escolares, lo institucional y lo didáctico*, México, UNAM-IISUE, 2009, p.137

<sup>6</sup> Para Pierce el pragmatismo consiste en que “toda la función del pensamiento es producir hábitos de acción y de lo que significa una cosa es simplemente los hábitos que envuelve.” Véase en Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 2009, p., 2872.

<sup>7</sup> A partir de promedios anuales de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) que trimestralmente publica el INEGI, en 2016 el país registró una población total de 122.3 millones de habitantes, de los cuales 89.9 m tenían 14

Reconocemos a toda la comunidad filosófica mexicana la loable tarea de haber generado resistencia ante las autoridades institucionales para que no borrarán las materias filosóficas del SNB. Sin embargo, creemos que ahora la problemática va más allá de su prohibición: pues, como hemos mencionado, los acuerdos oficiales muestran todo lo contrario. Estos difunden a toda la comunidad académica que el docente debe enseñar al estudiante a “reflexionar” a partir de un modelo educativo “crítico”. Ante esta situación, aparentemente inocua, creemos pertinente que ahora se elabore la pregunta por la enseñanza de la filosofía desde otro lugar.

Para volver a replantear la pregunta, cabe recordar lo que Th. W. Adorno mencionó en 1966 en la Radio Hesse: al debatir en torno a la educación debemos cuestionar antes que nada la *finalidad* que se le ha dado a ésta en la sociedad capitalista.<sup>8</sup>

---

años o más, es decir, estaban en edad laboral. Según la clasificación realizada por el periódico La Jornada, de los 89.9 millones, 59.5 constituyen la Población Económicamente Activa (PEA) y 30.4 m la No Económicamente Activa. De la PEA, 51.6 millones (86.7%) conforman la Población Ocupada en algún tipo de actividad y 7.9 m (13.3%) integran la Población Desocupada. Esta tasa de desocupación (13.3%) constituye de hecho la tasa real de desempleo del país, y se integra por 3.5% (2.1 m) en desempleo abierto y 9.8% (5.8 m) en pasivo. Clasificada por su nivel de ingreso, la población ocupada que trabaja sin recibir ingreso o con uno de hasta dos salarios mínimos se elevó en 2016 a representar el 48.2%, la que percibe de 2 a 5 sm bajó a 33.8%, y la que recibe más de 5 sm cayó a 5.9%. *Estas dos reducciones, sin embargo, no necesariamente responden en su totalidad a la concentración del ingreso y la precarización de los salarios, pues parte puede deberse a la desconfianza de dar información ya que el apartado de ingreso no especificado subió en proporción inversa del 5.3% en 2005 al 12.0% en 2016.* El aparente incremento de trabajos se debe a que el indicador usual era el número de afiliados al IMSS, hasta que éste se empezó a falsear ante los resultados positivos de los incentivos, apremios y hasta presiones aplicados para inducir la formalización de los millones de empleos informales existentes (sin prestaciones). Esta formalización es positiva, pero lo que es indebido es el uso falaz que el gobierno decidió darle a tal afiliación usándola en su discurso como sinónimo de creación de nuevos empleos. Cfr: <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/27/opinion/026o1eco> Asimismo, cabe destacar que, según datos del observatorio laboral las cifras al cuarto trimestre del 2016 del ENOE, muestran que el sector de educación y salud ocupa el segundo rubro más bajo con 2.2 millones de personas laborando. Respecto al salario para el caso del rubro de la educación se posiciona como el más bajo con un ingreso mensual de \$9,089. Cfr; [http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias\\_del\\_empleo\\_profesional?page=5](http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional?page=5)

<sup>8</sup> Para Adorno “la sociedad actual es por completo una sociedad industrial de acuerdo con el estado de sus *fuerzas* productivas. El trabajo industrial se ha convertido por doquier, y más allá de todos los sistemas políticos, en modelo de la sociedad. Se desarrolla en pos de la totalidad por el hecho de que modos de proceder que se asemejan a los industriales se extienden de un modo económicamente forzoso también a sectores de la producción material, a la administración, a la esfera de distribución y a lo que se denomina cultura. Frente a esto, la sociedad es capitalismo en sus *relaciones* de producción. Los hombres continúan siendo lo que eran a mediados del siglo XIX según el análisis marxista: apéndices de la maquinaria, no se limitan ya a ser literalmente los trabajadores que se han dispuesto según la constitución de las máquinas a las que sirven, sino bastante más metafóricamente, forzados en sus más íntimas emociones a adherirse al mecanismo.” En Adorno Theodor W., *Escritos sociológicos I*, Obra completa, 8, Madrid, Akal, 2004, p. 336. Por este motivo, cada vez que escribamos “capitalismo” estaremos haciendo referencia al *capitalismo industrializado* del que Adorno nos ha advertido.



A más de 50 años creemos que aún es pertinente preguntarnos lo mismo a pesar de que estemos aparentemente en un contexto diferente al de este filósofo.<sup>9</sup> Por lo tanto, ¿qué finalidad ha tenido mantener la enseñanza “crítica” de la filosofía dentro del marco del Sistema Nacional de Bachillerato? Sin duda es una pregunta muy difícil de contestar, no sólo por su amplitud, sino incluso por todas las problemáticas y respuestas que de ella se desprenden.

Sin embargo, de toda la gama de tópicos por las que se encuentra inmersa esta problemática, sostenemos que la finalidad “crítica” de la enseñanza de la filosofía, por lo general, contribuye con reproducir, en lugar de contrarrestar, la dinámica de dominio capitalista. Pues, las instituciones educativas, al verse circunscritas bajo el signo de la razón instrumental, tienden a fomentar una enseñanza de corte pragmático. Y esto provoca, entre otras cosas, que la transmisión del ejercicio docente sea más descriptiva que reflexiva: pues a los estudiantes se les forma más en lo instruccional que en la crítica.

Por tal motivo, ante dicha problemática, es necesario que el docente reflexione su labor, para que empiece a idear prácticas que ayuden a contrarrestar la finalidad que se le ha dado actualmente a la educación. En este sentido, nuestro trabajo de investigación pretende ser una pequeña contribución para resignificar la enseñanza crítica de la filosofía.<sup>10</sup>

Para plantear una enseñanza crítica de la filosofía sugerimos, como propósito general, fomentar el razonamiento crítico del estudiante a partir de la pregunta y el diálogo. Esta propuesta la pensamos abordar a partir de tres preguntas ejes:

---

<sup>9</sup> Cabe resaltar que Adorno criticó fuertemente el modelo educativo por competencias que guiaba a toda la educación de su tiempo. Al respecto él menciona que es “completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana. [Y] una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia. Por esa vía [no pueden] educarse personas libres de toda barbarie.” Adorno, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998, p.110

<sup>10</sup> Encontramos principalmente las siguientes investigaciones que, de manera indirecta desde la filosofía y la pedagogía, tocan nuestra preocupación de promover en el estudiante el razonamiento crítico. Por ejemplo Bautista, Lozano Jhoana L., Tesis de licenciatura en pedagogía: *Formación del pensamiento crítico y el uso del Internet en la era digital*, México, UNAM, 2015; Bautista, Silva Omar E., Tesis de maestría en MADEMS-Historia: *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación “situación-problema” en la enseñanza de la Historia Universal*, México, UNAM, 2016; Castro, Perdomo Y., Tesis de maestría en MADEMS-Filosofía: *Enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta. Una propuesta para el bachillerato*, México, UNAM, 2015; Magaña, García E., Tesis de licenciatura en filosofía: *La perspectiva de Horkheimer sobre la instrumentalización de la razón y sus consecuencias en el reino de los fines*, México, UNAM, 2014; Negrete, Fuentes J. Tesis de doctorado en filosofía: *Contribución de T. Adorno a la filosofía de la cultura y a la educación contra la barbarie*, México, UNAM, 2010; Sánchez, Pacheco David R., Tesis de licenciatura en filosofía: *De la razón ilustrada a la razón instrumental; el pensamiento crítico y las aportaciones de Max Horkheimer y Theodor Adorno*, México, UNAM, 2010. Sin embargo, ninguna de ellas contribuye con el problema educativo a partir de la teoría crítica: propósito que hemos pretendido realizar.

- a) ¿Qué entendemos por razonamiento crítico?
- b) ¿Qué postura pedagógica puede sustentar el fomento del razonamiento crítico?
- c) ¿Cómo es que la pregunta y el diálogo, coherentes con una visión pedagógica, posibilitan el razonamiento crítico?

Estas cuestiones las desarrollaremos en tres apartados. En el primer capítulo, a partir de la postura de Horkheimer y Adorno, desarrollamos lo que estamos entendiendo por *razonamiento crítico*. Para este cometido es necesario mostrar las distintas formas que ha tomado la razón. En primera instancia se explicarán las características con las que inició el proyecto ilustrado; luego, cómo la razón ilustrada devino instrumental (subjetiva); asimismo, cómo podría resignificarse en crítica (objetiva); y finalmente hacia dónde apunta la implementación de una formación crítica. De esta manera se piensa aclarar nuestro marco conceptual.

Ahora bien, cabe preguntarse la manera en que se piensa llevar a cabo dicho proyecto: ¿de qué manera el razonamiento crítico se puede promover al interior del aula? Para acercarnos a esta pregunta, la UNESCO nos menciona que “los trabajos de investigación efectuados en los últimos decenios han hecho hincapié en los nuevos enfoques de la pedagogía, que ahora está centrada en el educando. Estos nuevos enfoques sustituyen al modelo clásico en el cual se considera a menudo al educando como un receptor pasivo de conocimientos.”<sup>11</sup>

En efecto, actualmente los nuevos enfoques pedagógicos están dejando a un lado a los modelos clásicos que veían en el educando un mero receptor de información: pues se pretende dejar la visión de un alumno pasivo por uno activo. Con este “nuevo” giro, incluso el docente también se coloca en otro plano: pues deja de ser un simple transmisor de conocimientos.<sup>12</sup>

Con base en lo anterior, creemos que es necesario que la filosofía adopte una visión pedagógica que coadyuve con la formación de una razón crítica en el educando. Al respecto, en el informe *La filosofía una escuela de la libertad* se menciona que “la fuerza pedagógica de la filosofía reside, a la vez, en las estructuras críticas que enseña a utilizar y en los corpus de saber

---

<sup>11</sup> *Hacia las sociedades del conocimiento, Op. cit., p., 90.*

<sup>12</sup> No queremos mencionar que ahora el profesor toma un papel pasivo. Más bien compartimos la idea de que, con base en el pensamiento de Paulo Freire, el educador y el aprendiz aprenden de manera dialéctica. Es decir, el profesor, al dejar una posición vertical y al tomar una horizontal, se abre a la posibilidad de aprender del alumno mientras enseña. Sin embargo, esta posición, no hace que deje su papel de profesor, pues él también sigue enseñando al estudiante. Cfr: Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1978, p. 86.

sobre los cuales versa. Ese aprendizaje (...) significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad.”<sup>13</sup>

No es que la pedagogía se vuelva un apéndice de la filosofía ni la filosofía de la pedagogía. Lo que realmente queremos mencionar es que ambas deben hacer sinergia para fomentar el razonamiento crítico: esperamos que esta relación permita idear una dinámica *ad hoc* para que se pueda formar al estudiante a través de una postura crítica.

Si queremos ser consecuentes con lo que hemos mencionado debemos generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje coherente. En otras palabras: debemos fomentar el razonamiento crítico a partir de una postura crítica. Al respecto Lipman en su libro *La filosofía en el aula* nos menciona que “Los constitutivos mínimos de un ambiente adecuado para alentar a un niño a pensar filosóficamente son un profesor cuestionador y un grupo de estudiantes preparados a discutir aquellas cosas que realmente les importan.”<sup>14</sup> En efecto, junto con Lipman, consideramos que son dos aspectos principales, entre otros, para que se fomente dentro del espacio áulico un razonamiento crítico: la pregunta y el diálogo.

Por tal motivo, hemos decidido auxiliarnos de la propuesta de Paulo Freire para acercarnos a nuestro propósito general. Pues creemos que su postura pedagógica permite que la práctica docente deje de reproducir, hasta cierto punto, la enseñanza filosófica instrumentalizada.

Por consiguiente, en el segundo capítulo, trataremos de abordar la manera en que la formación crítica puede suscitar en el estudiante. Para llegar a la propuesta específica de cómo podemos promover el razonamiento crítico primero iniciaremos por el análisis que Freire realiza a la educación bancaria: se explicará cómo ésta se limita a la transmisión de contenidos para su repetición mecánica, esto es, para su memorización. Esto nos acercará al pensamiento freireano relativo a la *concientización*. Pues este tema nos servirá para saber dónde se encuentra fundamentado el ejercicio de la pregunta y el diálogo como principales formadores del razonamiento crítico.

Una vez que realicemos lo anterior, en un tercer capítulo, mencionaremos la planeación, la intervención y el análisis de nuestra propuesta. Ésta se diseñó e instrumentó para el Instituto de Educación Media Superior (IEMS): la práctica concretamente se realizó en la materia de Filosofía IV (estética), bloque I (arte y estética).

---

<sup>13</sup> *La filosofía una escuela de la libertad, Op. cit., p., 93.*

<sup>14</sup> Matthew Lipman, *et al., La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, p., 194.

Es importante mencionar que el IEMS no formó parte de la RIEMS. Sin embargo, esto no significa que nuestras prácticas se realizaron idealmente en un lugar donde la enseñanza de la filosofía se encuentra libre de toda razón instrumental. La práctica docente que se lleva a cabo al interior de esta institución, en la mayoría de los casos, también se ve inmersa en dicha problemática a pesar de que en su proyecto educativo enuncia que persigue una formación crítica en el estudiante.<sup>15</sup> Por este motivo, será necesario realizar la contextualización de dicho Organismo Público Descentralizado de la Ciudad de México y conocer su Proyecto Educativo Institucional, para incidir de forma pertinente con nuestras prácticas.

En suma, a partir del posicionamiento de Horkheimer y Adorno realizaremos una crítica a la razón instrumental, porque ésta se ha encargado de configurar una subjetividad cosificada en la dinámica social capitalista. Asimismo, las instituciones educativas, en lugar de contrarrestarla, se han encargado de perpetuarla. Por lo tanto, en esta investigación proponemos la urgencia de resignificar el razonamiento crítico a partir de la enseñanza de la filosofía como resistencia contra la barbarie. Y para lograr este cometido, a través del pensamiento de Paulo Freire, recuperaremos la pregunta y el diálogo como medios idóneos para la formación y el ejercicio del razonamiento crítico en el estudiante de bachillerato.

---

<sup>15</sup> Reconocemos la importante investigación que realizó Moreno relativa a las vicisitudes que presenta el IEMS. Cfr: Moreno, Bayón H., Tesis de licenciatura en pedagogía: *La biopolítica y el bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, México, UNAM, 2011

## 1. Los avatares de la Ilustración: un análisis de la razón a partir de la teoría crítica de Horkheimer y Adorno

Th. W. Adorno mencionó que la finalidad principal de la educación (*Bildung*) debería consistir en que Auschwitz no sucediera nuevamente.<sup>16</sup> Sin embargo, opuesto al ideal anterior, el hecho actual es que la educación (*Halbbildung*) se ha encargado de perpetuar el rastro de barbarie que dejó en la humanidad dicho acontecer.<sup>17</sup> Pues este fenómeno ha sido mucho más que un momento “efímero” en la historia de la humanidad.

Auschwitz fue el campo más grande de exterminio del Tercer Reich.<sup>18</sup> Y el modo de operar de las “fábricas de muerte” que se encontraban en dicho lugar ha trascendido en espacio y en tiempo porque, paradójicamente, fue diseñado y perfeccionado por la razón del hombre: *ratio* que, después de una larga travesía por la historia de Occidente, resplandeció en el periodo de la Ilustración y se eclipsó en la Segunda Guerra Mundial.

Lo que sucedió en este campo de exterminio representa no sólo un acontecer sino el propio límite de la razón humana.<sup>19</sup> Por tal motivo, Adorno, para analizar la barbarie que reproduce la educación, parte de la *dialéctica de la ilustración*: movimiento que muestra una “complicidad” existente entre pensamiento ilustrado y totalitarismo. Pues lo común en ambas situaciones consiste en que es la razón la que ha contribuido para que se lleve a cabo la barbarie.

---

<sup>16</sup> Cfr: Th. W. Adorno, “Educar después de Auschwitz”, *Crítica de la cultura y sociedad II*, Madrid, Akal, 2009, p. 599.

<sup>17</sup> Adorno habla de *Bildung* para referirse a la formación que conlleva a la autonomía y de *Halbbildung* para referirse a la “formación” que prolonga la heteronomía. Ésta en particular será la que predomine en las instituciones educativas.

<sup>18</sup> Pilatowsky menciona en *La filosofía después de Auschwitz en Latinoamérica* que existen tres formas para nombrar el acontecimiento del Tercer Reich. Aunque se hace de manera indistinta cada una posee sus límites: “<<Holocausto>> remite a un sentido religioso que parecería darle algún sentido al sufrimiento; *Shoá* es un término hebreo que significa <<catástrofe>>, y resulta limitado porque parecería reducir la identidad de las víctimas a esta comunidad; por último <<Auschwitz>> remite a un lugar específico y parece descuidar la extensión de la maquinaria de la muerte. La utilización indistinta de los términos permite aproximarse al acontecimiento con un <<nombrar>> limitado que señale lo problemático de esta acción.” Cfr: Pilatowsky, Mauricio, “La filosofía después de Auschwitz en Latinoamérica”, pp., 279-280. En: Mate, Reyes y Forster, Ricardo, *El judaísmo en Latinoamérica*, Trotta, Madrid, 2007, pp., 279-280.

<sup>19</sup> Pilatowsky menciona que “<<Auschwitz>> debe considerarse como un verdadero límite, y su significado no se limita ni a un momento ni a un lugar en la historia de Occidente. El genocidio perpetrado por los nazis durante la segunda guerra mundial trasciende el plano de lo histórico y describe el límite destructivo de la Modernidad que no comienza ni termina con los nazis, sino que se reproduce constantemente en distintos momentos y lugares. Su singularidad no remite a la identidad de las víctimas sino a la naturaleza del crimen.” Pilatowsky, Mauricio, “La filosofía después de Auschwitz en Latinoamérica”, *Op cit.*, Idem.

Adorno al hablar de la barbarie, a partir del movimiento dialéctico de la razón, piensa “en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización.”<sup>20</sup>

No es que el avance técnico que se da a partir de la razón sea en sí mismo un acto de barbarie, sino que en nombre de la civilización, es decir, por mor del progreso técnico, se liquide al propio individuo. Así lo expresa este filósofo: “Que en nombre del orden, en nombre de la autoridad, en nombre de los poderes establecidos se cometan actos que por su propia naturaleza hacen patente lo informe y, aún más allá, el impulso destructivo y la esencia truncada de la mayoría de las personas es, precisamente, la forma de la barbarie erigida hoy en amenaza.”<sup>21</sup>

Por lo anterior, la educación más que formar al individuo para la autonomía, contradictoriamente, lo prepara para la heteronomía. Pues ésta, que se imparte al interior de las instituciones educativas, coadyuva con la reproducción de la barbarie, porque se ajusta a las demandas que exige el capitalismo. Y este, más allá de ser un modo de producción, ha configurado toda una red social a partir de la misma lógica de exterminio que utilizó el campo de aniquilación más grande creada por el *Nationalsozialismus* (nazi). Para justificar esta afirmación Adorno asegura que “[...] la barbarie persiste mientras las condiciones que causaron esa recaída [sigan permeando] la estructura fundamental de la sociedad [...]”<sup>22</sup>

Para este filósofo la estructura fundamental de la sociedad se encuentra configurada a partir de la razón instrumental: y ésta será la que establezca los criterios bajo los cuales el capitalismo ha de perfilar el papel educativo. Por lo tanto, resulta preocupante observar cómo actualmente las instituciones educativas, que ostentan de ser las grandes soluciones a los problemas que acontecen en nuestra sociedad, fomentan una educación que se encuentra liderada por una razón que fue la misma que provocó Auschwitz.

Detenerse a pensar en el dominio que genera el dispositivo de la educación sobre el sujeto es la invitación que nos hace Adorno. Y para analizar detenidamente lo antes mencionado es necesario que primero veamos cómo el proyecto ilustrado se convirtió en barbarie; para luego precisar cómo la razón instrumental la prolonga en el ámbito de la educación. Una vez que

---

<sup>20</sup> Th., W., Adorno, *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, p., 105.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p., 108.

<sup>22</sup> *Ibid.*, pp. 599-600.

aclaremos estos puntos podremos ver el alcance de la propuesta de un *razonamiento crítico* como resistencia contra la barbarie.

### 1.1 La programática de la razón ilustrada: un proyecto fallido

Los pensadores del siglo XVIII estaban llenos de júbilo al saberse ilustrados: pues a partir de la razón podían justificar y comprender su realidad. Al respecto Cassirer mencionaba que:

[...] nuestra época gusta de llamarse la época de la filosofía. De hecho, si examinamos sin prejuicio alguno la situación actual de nuestros conocimientos, no podremos negar que la filosofía ha logrado entre nosotros grandes progresos. La ciencia de la naturaleza adquiere día por día nuevas riquezas; la geometría ensancha sus fronteras y lleva su antorcha a los dominios de la física, que le son más cercanos; se conoce, por fin el verdadero sistema del mundo, desarrollado y perfeccionado.<sup>23</sup>

En efecto, el “progreso” para el pensamiento ilustrado consistía en haber diseñado, desarrollado y perfeccionado un sistema que le permitía resolver los misterios del mundo sin ningún problema. El hombre se sabía ilustrado por haber puesto en marcha un pensamiento filosófico que le permitía conocer sin ningún prejuicio el medio que le rodeaba. Y se sentía lleno júbilo porque gracias a este conocimiento contaba con la seguridad para enfrentar los grandes peligros que la naturaleza le acechaba.

En relación con lo anterior, Horkheimer y Adorno mencionaron que “la ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores.”<sup>24</sup> En este sentido, el pensamiento que se consumó en la Ilustración le dio al hombre la posibilidad de liberarse del miedo que sentía respecto a su entorno. La liberación fue posible porque “el programa de la Ilustración era el desencantamiento del mundo [que] pretendía disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia.”<sup>25</sup> Por lo tanto, el hombre a partir del uso de la razón se impuso como “amo” frente a la naturaleza: pues mediante su saber pudo develar los más grandes “secretos” que ésta entrañaba

El proceso de desencantamiento del mundo se generaba a través de una racionalidad específica. Se trataba de un saber que por sus características venía a ser el idóneo para superar “la

---

<sup>23</sup> Ernst, Cassirer, *Filosofía de la Ilustración*, Madrid, FCE, 1993 ,p., 17

<sup>24</sup> Horkheimer, M., y Adorno Th., *Dialéctica de la ilustración, fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 1994, p., 59.

<sup>25</sup> *Idem.*

minoría de edad” del hombre frente al mundo mágico-natural: el conocimiento que enarbolaba el programa ilustrado como su estandarte era el de un conocimiento científico exacto.

Por lo anterior, la física-matemática se presentó como el mejor conocimiento, ya que era el que podía explicar los misterios que guardaba la naturaleza. De esta manera el pensamiento Ilustrado ofrecía la posibilidad de una realidad develada, es decir, un mundo en que el hombre podía acceder sin salvedad para manipularlo y predecirlo.

Reyes Mate menciona, al respecto, que este tipo de razonamiento abrió campo para establecerse en el mundo como el único saber que podía dar cuenta de la realidad:<sup>26</sup> pues éste vendría a “corregir” lo que las antiguas formas de conocimiento habían formulado “erróneamente”. De este modo, la religión, por ejemplo, quedaba desplazada, pues la explicación que tenía del mundo, partía del propio mito, de un supuesto, y no de algo “concreto” y comprobable.<sup>27</sup>

Lo anterior provocó un cambio violento de paradigma: se aniquiló el discurso mítico-religioso por el científico-matemático. Ahora la ciencia se presentaba como el “mejor” matiz para conocer el mundo: pues su confianza se acentuaba en la utilización del conocimiento comprobable como algo instrumental, es decir, la implementación de las ciencias exactas como un saber técnico para dominar a la naturaleza. Al respecto Horkheimer y Adorno mencionan que “la técnica es la esencia de tal saber (...) Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella, y a los otros hombres.”<sup>28</sup>

El hombre suprimía aún más su miedo a partir del desarrollo de un nuevo lenguaje técnico: dicho discurso aseguraba ser el único medio “correcto” para apropiarse del mundo<sup>29</sup> De esta manera la ciencia al tener su propio lenguaje abandonaba los términos equívocos que hacían referencia a la realidad. Esta idea la encontramos enunciada en *Dialéctica de la Ilustración*: “El

---

<sup>26</sup> Cfr: Reyes, Mate, *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*, Barcelona, Anthropos, 1997, pp., 32-33.

<sup>27</sup> Cfr: Friedman, G., *La Filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, México, FCE, 1986, p., 115.

<sup>28</sup> Horkheimer, M., y Adorno, Th., *Dialéctica de la ilustración, fragmentos filosóficos*, *Op cit*, p., 60.

<sup>29</sup> Sin duda, esto provocaría que el entorno pudiera ser manipulado, pero además, traería un cambio en otras esferas de la vida del ser humano: por ejemplo, el derecho y la moral se liberarían de sus fundamentos metafísicos-religiosos, para sustentarse ahora sobre la sólida racionalidad científica que *per se* provocaría una vida autónoma del individuo. Cfr: Zamora, A., *Pensar contra la barbarie*, p., 164. Asimismo, en este sentido, la racionalidad científica traería el convencimiento en la eficacia de las ideas para resolver los problemas sociales, es decir, las ideas correctamente planteadas por la ciencia llevarían a la humanidad al progreso. Al respecto, Reyes Mate, menciona que la ciencia tiene el convencimiento de la íntima relación entre conocimiento y moralidad. Es decir, que se cree que el conocimiento nos hace mejores personas. O mejor dicho, que las ciencias sirven para el perfeccionamiento moral del hombre. En este sentido se llega a la premisa de que el progreso real de la humanidad es el resultado del progreso del saber.



desencantamiento del mundo es la liquidación del animismo (...) la lógica más reciente denuncia las palabras acuñadas del lenguaje como falsas monedas que deberían ser sustituidas por fichas neutrales.”<sup>30</sup>

Para dejar las falsas monedas es necesario que el “nuevo” lenguaje empleado por la ciencia sea exacto para poder explicar con suma precisión el acontecer del mundo. Pues, “lo que no se doblega al criterio del cálculo y la utilidad es sospechosa por la ilustración.”<sup>31</sup> En este sentido, todo discurso que no entre en las fórmulas diseñadas por la racionalidad científica es eliminado por “falso” e inútil. Pues la única expresión verdadera que puede dar cuenta con precisión de la realidad es la que está cifrada a partir del cálculo-matemático.<sup>32</sup>

La racionalidad ilustrada se caracteriza por la búsqueda de la unidad sistemática del mundo mediante un lenguaje que proporcione la descripción “exacta” de los fenómenos que acontecen en la naturaleza.<sup>33</sup> De esta manera, para la ciencia, en general, el mundo se vuelve un lugar accesible al conocimiento. Pues sólo a partir del saber científico se puede vencer el miedo a la realidad.

Sin duda, la ciencia, en particular la positiva, logra quitar ese gran velo que el mito ponía sobre la naturaleza. Sin embargo, las consecuencias que trajo este tipo de saber aplicado en el mundo han sido funestas. Pues lo que ha logrado el hombre al aplicar la matemática, en mor del “progreso”, ha sido desgraciadamente su propio sometimiento. Al respecto Adorno y Horkheimer mencionan que:

La unión feliz que tiene en mente entre el entendimiento humano y la naturaleza de las cosas es patriarcal: el intelecto que vence a la superstición debe dominar sobre la naturaleza desencantada. *El saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en la condescendencia para con los señores del mundo.*<sup>34</sup>

La ciencia genera la unión entre entendimiento y naturaleza mediante la relación de saber-poder: sólo así el hombre puede transformar su entorno. Y esta es la forma en que el hombre se vuelve señor sobre el medio natural.<sup>35</sup> Asimismo, se menciona en la cita que dicha unión es

---

<sup>30</sup> Horkheimer, M., y Adorno, Th., *Op cit*, p., 61.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p., 62.

<sup>32</sup> Cfr: *Ibid.*, p., 63.

<sup>33</sup> Cabe mencionar que esta tendencia sistematizadora y racional como características primordiales de la ciencia se originan, según Weber, a partir de tres aspectos, a saber: la sociedad, la cultura y la personalidad. Cfr: Weber, M., *Ensayos sobre sociología de la Religión*.

<sup>34</sup> Horkheimer, M., y Adorno, Th., *Op cit*, p. 60.

<sup>35</sup> El saber-poder que implica la predicción y el control de los fenómenos naturales para el aprovechamiento de los sujetos se convierte en el dominio que instrumentaliza a la naturaleza. Lo mismo se hará con las relaciones sociales, las cuales dentro de un orden capitalista se vuelve instrumento para lograr una mayor acumulación del capital.

patriarcal, es decir, que el señorío del saber sólo se consigue a través de la imposición de la identidad del entendimiento sobre todo aquello que le resulte ajeno: acción que provocará la disolución de cualquier forma diversa de conocer al mundo.

A partir de lo anterior, cabría preguntarse, ¿hacia dónde ha dirigido la razón ilustrada a la humanidad?, ¿a dónde ha llevado la Ilustración al “desencantar” a la naturaleza? Si al aprovechar los conocimientos que se obtienen de la naturaleza, así como de sus recursos, se construyen relaciones de predicción y luego de dominio, entonces, ¿cuáles son las consecuencias que traen consigo las relaciones que se gestan a partir de vínculos patriarcales frente a otros? La historia habla por sí misma: la máxima expresión del horror que provocó la Ilustración se manifestó en Auschwitz.

Horkheimer menciona que “*la enfermedad de la razón radica en su propio origen*”.<sup>36</sup> Esta afirmación no se refiere a una ontologización del “mal”. Lo que este autor quiere decir con dicha sentencia es que la “enfermedad” consiste en que desde un inicio la razón ha tenido el objetivo de manipular a todo cuanto le rodea Pero este afán ha sido incontrolable, y al no tener límites, ha caído presa de su propio dominio.

El problema como tal no está en la razón Ilustrada: pues el entendimiento, entre otros aspectos, resulta necesario para poder distinguir una cosa de otra de una manera clara y distinta. No obstante, el problema de esta razón consiste en la pretensión de agotar la totalidad del objeto en el concepto. Para Adorno esta es la forma principal en que se impone la dominación, no sólo en la esfera conceptual-cognitiva, sino también en el ámbito de la sociedad.<sup>37</sup>

En el proceso de Ilustración el conocimiento se torna en poder y la naturaleza queda reducida a pura materia de dominio. La contradicción se puede precisar en el momento en que el hombre establece a la ciencia positiva como el único saber que puede dar cuenta del mundo. De esta manera el entendimiento se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres: las conoce en la medida en que puede manipularlas. Por este motivo, la Ilustración, a partir de su propio razonamiento instrumental, retorna a la coacción de la que pretendía liberar al hombre.

El hombre, mediante el uso instrumental de la razón, ha aniquilado su propia condición de humanidad. Y si el sujeto sigue dirigiendo su vida a partir de esta facultad no podrá salir del estado

---

Adorno y Horkheimer lograron ver que al final sólo se lograba, con la dominación del mundo y de las relaciones sociales, la explotación de lo otro.

<sup>36</sup> Max, Horkheimer, *Critica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta, 2002, p., 184.

<sup>37</sup> Cfr: Th., W., Adorno, *Dialéctica negativa, la jerga de la autenticidad*, Madrid, Akal, 2011, p., 149

de cosificación en el que se encuentra. Pues como ya antes se mencionó: la razón con que se estructura la sociedad en la que vivimos es la misma que diseñó el campo más grande de exterminio del Tercer Reich.

## 1.2 La razón instrumental: el “vaciamiento” del concepto de razón

La razón ilustrada que provoca el sometimiento de la naturaleza y la aniquilación del hombre es llamada instrumental. Ésta, también nombrada subjetiva, de los medios o *mesológica*, es una facultad que únicamente se dedica a ordenar y a clasificar los datos que servirán de material comprobatorio de la realidad. En este sentido, todo debe ajustarse al dato cuantificable: y lo que no se adecúe será desacreditado como conocimiento por no adaptarse a los parámetros de la medición.

Horkheimer menciona que “desde la perspectiva de la filosofía del intelectual moderno medio sólo existe una autoridad, a saber, la ciencia, concebida como clasificación de hechos y cálculo de probabilidades. La afirmación de que la justicia y la libertad son mejores que la injusticia y la opresión no es científicamente verificable y resulta inútil.”<sup>38</sup> En esta cita podemos observar que la ciencia sólo se dedicó a pensar en aquello que está sustentado por el dato. Con esto queremos decir que la ilustración, paradójicamente, limitó a la razón la capacidad de autocriticarse: su reducción a un "simple" procedimiento de cálculo le quitó la posibilidad de pensar más allá de ella misma.

Por lo anterior, Horkheimer y Adorno mencionan que lo que importa a la razón instrumental es la operación: pues a toda costa procura el procedimiento eficaz. Y es que ésta facultad sólo se dedica a calcular, a clasificar y a medir.<sup>39</sup> Al respecto, Horkheimer menciona lo siguiente en su obra *Crítica de la razón instrumental*:

La fuerza que en última instancia hace posible acciones racionales es la capacidad de clasificación, de inferencia y de deducción (...) Esta clase de razón puede ser llamada *razón subjetiva*. Tiene que ver esencialmente con medios y fines, con la adecuación de los métodos y modos de proceder a los fines (...) [Sin embargo, esta razón] confiere escasa importancia a la pregunta por la racionalidad de los fines como tales.<sup>40</sup>

Podemos entender que se llama subjetiva en tanto que se reduce al ámbito de los medios que dicta el sistema imperante. Si bien ésta se preocupa por los fines, sólo es en la medida en que ajusta los métodos necesarios para alcanzarlos; sin embargo, no se preocupa por el fin en sí mismo. La razón

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p., 61.

<sup>39</sup> Cfr: *Razón y autoconservación*, en: Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós 2009, p. 92.

<sup>40</sup> Horkheimer, M., *Op cit*, p., 45.

instrumental, en suma, sólo es considerada como un medio que nos ayuda a realizar cálculos y mediciones para obtener cierto resultado Y esta reducción provocará que las consideraciones sobre el fin carezcan de toda atención.

Sin duda la razón instrumental ayuda a encontrar los medios más adecuados para facilitar cierto objetivo: aclara las deducciones que deben realizarse; pero jamás reflexiona lo que se está realizando. En otras palabras, no cuestiona las acciones que se han puesto en marcha para alcanzar la meta ni cómo ésta repercute en la sociedad. En este sentido, sólo se limita a ofrecer herramientas que sean útiles para llegar al propósito utilitario establecido.

Por lo anterior, ¿por qué la razón no puede reflexionar en torno a su instrumentalización? Horkheimer observa que ésta trae consigo varios problemas:<sup>41</sup> uno de ellos tiene que ver con el “vaciamiento” de la razón, es decir, al formalizarse pierde la capacidad para dar respuesta a los problemas que se generan en la sociedad.<sup>42</sup> Así lo expresa este filósofo:

[...] la creciente universalidad formal de la razón burguesa no significa una creciente conciencia de la solidaridad universal. Expresa precisamente la separación de pensamiento y objeto. [Esto significa que la razón instrumental] se ha convertido en una instancia carente de relaciones que ya no piensa sus objetos de forma concreta, sino que se contenta con ordenarlos, con clasificarlos.<sup>43</sup>

En el momento en que la razón ya no puede pensar sus objetos de forma concreta se vuelve *autorreferenciable*. Y ésto se produce cuando la razón se queda en un momento tautológico: cuando la racionalidad se verifica sólo desde sí misma, es decir, desde sus principios y resultados. Sin embargo, dicho solipsismo, implica que los propios principios de la razón no se puedan contrastar con la realidad histórica. Por este motivo, cae en mito: ya que al no constatarse con la realidad que genera, no puede corregirse ni orientarse.

De este modo la razón se vuelve autorreferente y el papel de la crítica se reduce a revisar simplemente el funcionamiento del propio “engranaje” del pensamiento, sin que ello implique el cuestionamiento del mismo esquema del pensar. Desde esta perspectiva se vuelve relativamente sencillo hablar de “progreso” tomando únicamente en cuenta la eficiencia del sistema y no las realidades que produce: miseria, violencia, explotación, injusticia, etc.

---

<sup>41</sup> Otro problema es la autoconservación. En este sentido es necesario considerar que la necesidad que tienen los sujetos por sobrevivir en el medio que los rodea los ha llevado a dominar el medio natural: esto no es lo problemático, sino que la sobrevivencia se lleve mediante la construcción de relaciones sociales desiguales. Cfr: “Razón y autoconservación”, en Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2009, pp., 89-120.

<sup>42</sup> Cfr: *Ibid.*, p.,48

<sup>43</sup> Cfr: *Op cit*, Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, p. 96.

Para Horkheimer la crisis de la razón radica en su proceso imparable de formalización. Esto provoca que, al presentarse vacía de todo contenido, se reduzca a un medio para el sistema dominante. Asimismo, este filósofo menciona que la constante instrumentalización de la razón ha provocado que se le reduzca a una *ancilla administrationis*: de este modo, en lugar de que la razón denuncie las antinomias que se presentan constantemente en la sociedad, simplemente se “contenta” con administrarlas, reproducirlas y legitimarlas. La consecuencia última de este ingente proceso de cosificación es la aceptación de la realidad existente: sumisión completa del individuo frente al dominio vigente.

Hacemos hincapié en que el objetivo de Horkheimer y Adorno consiste en reclamar la falta del aparato crítico que posee la razón para negar la realidad existente: pues la ausencia de la misma provoca que la razón instrumental guíe ciegamente a la sociedad a su propio ocaso, es decir, a su propia aniquilación.

Por lo anterior, huelga recuperar el momento crítico de la razón para poder hacer frente a la barbarie. Pues la crítica a la racionalidad autorreferente implica salir de la tautología y con ello confrontar sus postulados con los hechos de la realidad. Sin embargo, antes de ver cómo se logra lo anterior, es necesario mencionar cómo la razón instrumental adecúa incluso a las instituciones educativas a las necesidades que exige el capitalismo: pues, como ya hemos afirmado, en estas sedes más que formar al hombre para la autonomía lo preparan para la heteronomía.

### **1.3 La razón instrumental en la educación: la enseñanza pragmática de la filosofía**

¿En qué sentido la educación crea las condiciones para seguir reproduciendo la barbarie? Adorno nos dice que la educación pierde su rasgo *crítico* al estar estructurada por la razón instrumental. Y ésta forma de sustentarla contribuye con una formación enajenante tanto del sujeto que enseña como del que aprende: del docente como del estudiante.<sup>44</sup> En este sentido, la educación produce barbarie porque ayuda a mantener el *statu quo* de las contradicciones que se presentan en la sociedad: las instituciones educativas se dedican a lanzar al individuo a la dinámica social con el único afán de perpetuar la violencia.

---

<sup>44</sup> Cfr: Adorno, *Teoría de la pseudocultura, Escritos sociológicos I*, Obra completa, 8, Madrid, Akal, 2004, p.86.

El fundador de la Escuela de Frankfurt menciona que la aplicación cada vez mayor de la razón instrumental en la vida académica ha provocado que nociones tales como “justicia, igualdad, felicidad, tolerancia, todos los conceptos que [...] latían en siglos anteriores en el corazón de la razón, [...] [pierdan] sus raíces espirituales.”<sup>45</sup>

Para este filósofo dicha pérdida consistirá que en las aulas se deje de *reflexionar* de manera *crítica* en torno a los conceptos anteriores: pues detenerse en el análisis de estas nociones detendría la formación del “hombre industrial” que la sociedad solicita a las instituciones educativas para seguir adelante por el camino del “progreso”.

Bajo el imperativo de “progreso” se exige a la institución educativa coadyuvar con los propósitos mercantiles exigidos por la dinámica capitalista. En este sentido, para “mejorar” el sistema educativo tiene que industrializarse: la consecuencia inmediata de tener un sistema educativo perfilado a partir de la razón instrumental será que a ésta le interese al estudiante únicamente como un ser productivo y no como uno pensante.

Asimismo Horkheimer nos menciona que “(...) La universidad se encaja en lo existente (...) con docilidad aún más entusiasta: acomodación que no se produjo sólo gracias a una orientación estatal prescrita, sino en virtud de una reducción creciente del intelecto a lo instrumental y con ella, del hombre a una mera función (...)”<sup>46</sup> Con base en la cita, debemos hacer énfasis en que las instituciones académicas se ajustan a los proyectos nacionales en tanto que están configurados por una razón instrumental. La consecuencia de esto será la cosificación de la educación así como de sus actores que la transmiten y de los agentes que la reciben.

Por lo anterior, podemos mencionar que la dinámica de la razón instrumental, de la que se ha apropiado el capitalismo, ha provocado que el sistema educativo se industrialice. Ante esto, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) explicita, en varios de sus informes, la problemática que ha representado la industrialización de la educación: la “macdonaldización” del conocimiento.”<sup>47</sup>

¿Cómo podemos entender esta idea propuesta por dicha Organización? De manera inmediata podríamos mencionar que la mercantilización, análogo a la comida que se vende en

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p., 60.

<sup>46</sup> Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, *sociológica*, Madrid, Taurus, 1979, p. 77

<sup>47</sup> *Hacia las sociedades del conocimiento*, UNESCO, 2005, p. 95.

McDonalds, y en otras empresas similares, se refiere a una “educación exprés” que responde principalmente a las exigencias mercantiles de la sociedad capitalista.

¿Cuáles son las consecuencias de “mercantilizar” la educación? Quizá nos ayude saber que la mercantilización de la educación se preocupa más por la rentabilidad que por la formación autónoma de los educandos. En este sentido, la educación que adopta un sistema de organización de tipo empresarial concede más importancia a los conocimientos aplicados que a los principios éticos de la vida:<sup>48</sup> responde más a los valores de la oferta y de la demanda que a los valores humanos.

Si las instituciones educativas no se ajustan a las exigencias capitalistas éstas perecen: pues para que las instituciones académicas mantengan los beneficios económicos, sus programas educativos deben organizarse con base en la demanda industrial, es decir, deben impartir materias que procuren conocimientos que ayuden a optimizar la producción de mercancías de manera eficiente y eficaz. Por este motivo, se puede observar que el sector educativo, público o privado, se preocupa con más frecuencia por ofrecer dentro de su malla curricular “disciplinas más avanzadas, especialmente en el sector clave de la ciencia y tecnología (...), en detrimento de las humanidades.”<sup>49</sup>

Ahora bien, la “macdonalización”, es decir, la industrialización de la educación nos podría sugerir una desaparición de la filosofía. Todo lo contrario: en esta sociedad se estimula con gran ímpetu su permanencia y su “enseñanza crítica”. Entonces, ¿qué nos dan a entender cuando los discursos oficiales del capitalismo nos hablan de fomentar un “razonamiento crítico” en el estudiante? Tal parece que, para las instituciones académicas la única forma de enseñar artes y humanidades es a partir de un saber instrumentalizado. Pues resulta que ese tipo de enseñanza, sin importar los eufemismos que pueda recibir en los discursos oficiales, permite mantener y prolongar el *status quo* que persigue el capitalismo.

En este sentido, la enseñanza de la filosofía debe adecuarse a las exigencias de la sociedad imperante: y una estrategia pedagógica instruccional permite optimizar la producción en el campo

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 98

<sup>49</sup> *Idem.* Sin duda alguna es significativo el uso de la tecnología para favorecer el aprendizaje de los educandos como también es importante que la educación que se imparte en los centros escolares ayude a incorporar a sus egresados al campo laboral. Sin embargo, nos resulta preocupante que, por mor del saber aplicado, se supriman o se modifiquen las materias que contribuyen con la formación humana del alumno: tal es la situación actual y global de las ciencias sociales, humanidades y las artes.

laboral. Sólo de esta forma la filosofía tiene cabida en las instituciones educativas: la única vía “razonable” de su enseñanza es a partir de un saber de corte pragmático.

Para confirmar lo antes dicho Horkheimer en un artículo que se llama *Sobre el concepto de razón* nos menciona lo siguiente:

El uso lingüístico vigente sabe de la razón (...) como un instrumento, y trata más y más de entender por “razonable” aquello cuya utilidad quepa demostrar: quien sea capaz de reconocer lo que es útil será una persona razonable; y la fuerza que lo hace posible será la capacidad de clasificar (...) En la vida cotidiana –y no sólo en ella-, la razón pasa por ser la función formal del mecanismo de pensar.<sup>50</sup>

La cita nos sugiere que en el capitalismo la definición que se le da de manera usual al concepto de “razón” se reduce a todo aquello que pueda ser útil y demostrable: pues sólo lo que se puede usar y comprobar muestra a los ojos de la sociedad un signo de confianza. Por lo tanto, si se mantiene la materia de filosofía dentro de los planes y programas de estudio con una finalidad utilitarista, entonces, resulta pertinente apoyar su permanencia y fomento. Pero si la enseñanza de la filosofía no se ajusta a lo netamente instrumental, entonces, ésta pierde su valor porque ya no responde a las demandas que el capitalismo industrializado exige.

Lo anterior nos permite ver que ahora los conceptos tales como “razón”, “crítica”, “reflexión”, entre otros, se cifran exclusivamente en lo instrumental: se siguen utilizando, pero con un matiz pragmático. En este sentido, cuando el discurso oficial nos habla de formar a individuos “críticos” desde la filosofía se está refiriendo a crear recursos humanos que ayuden a fortalecer la dinámica capitalista.

A partir de lo anterior podemos observar cómo incluso la filosofía puede contribuir con el ejercicio de dominio capitalista: pues incluso el *lenguaje revolucionario* de la filosofía al ser neutralizado pasa a ser un *lenguaje fabril*.

Al respecto Horkheimer nos explica lo siguiente:

El lenguaje se transforma así en una mera herramienta, en el todo poderoso aparato de producción de la sociedad moderna: toda palabra que no sirve de receta para un proceso, de medio para mover a otros hombres, de advertencia, de *memorándum* o de propaganda (...) pasa por (...) carente de sentido (...) No puede tomarse suficientemente en serio el que el sentido del lenguaje haya sido sustituido por su función o por su efecto en el mundo cosificado. Los conceptos que antes eran propios de la razón o estaban sancionados por ella están todavía en circulación, pero receptos y gastados, neutralizados y sin identificación racional obligatoria.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, p., 201

<sup>51</sup> *Ibid.*, p., 207



En efecto, el uso del concepto de razón en el capitalismo industrializado se cosifica cuando se limita al entendimiento, es decir, cuando sólo se dedica a formular imperativos para obedecer. Se hace de la *reflexión* un dispositivo de órdenes a cumplir. Por este motivo, las grandes empresas ahora llaman “razonable”, contradictoriamente, a un sujeto que tiene un conocimiento instruccional de cómo hacer las cosas; y “no apto” cuando alguien se detiene a reflexionar y a cuestionar lo que se le pide.

A partir de la *transvaloración* del valor de *razón* se traza un modelo educativo que tiene por finalidad cumplir con las exigencias que la dinámica social capitalista reclama: si las personas no son “razonables”, es decir, si no están altamente cualificadas para seguir instrucciones, éstas simplemente son postergadas, o bien, relegadas de un trabajo que les permitan vivir de manera digna.

Adorno, en relación con lo anterior, nos menciona que los “bienes” educativos se han tenido que adaptar a partir del mecanismo de mercado para no sucumbir:<sup>52</sup> para sobrevivir actualmente los docentes y los estudiantes se han visto en la necesidad de ajustarse a dinámicas de aprendizaje instruccionales. De otra manera, las escuelas seguirán “produciendo” personas incapaces de responder a los dictados fabriles: pues “quien todavía sabe lo que es un poema difícilmente encontrará un trabajo bien pagado como redactor”<sup>53</sup>, o peor aún, “un adolescente que pensase así [poéticamente], sería motivo de escarnio (...) o se le sometería por autismo, a un bienintencionado tratamiento psiquiátrico”.<sup>54</sup>

Ahora, “lo buscado y querido por el aparato social anónimo no es la persona que piensa”<sup>55</sup>, sino el que sabe seguir instrucciones al pie de la letra. En este sentido, la educación debe diseñar un perfil que privilegie el saber hacer de manera eficiente y eficaz, más que la formación de un pensamiento *crítico* que se detenga a reflexionar en el porqué y en el para qué de las cosas. La inutilidad de la filosofía como resistencia, como diría Adorno, pierde su fuerza crítica al volverse útil: pues su razonamiento se diluye en el hacer inmediato de las cosas que el capitalismo exige.

Horkheimer nos recuerda que en el capitalismo la enseñanza de la filosofía “descansa en lo instrumental, en todo lo que –como se dice– pertenece a la herramienta; el individuo singular busca en el estudio una herramienta, (...) todo hombre amenaza convertirse en una herramienta: se le

---

<sup>52</sup> Cfr: *Escritos sociológicos I, Op cit.*, p. 93.

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 98

<sup>55</sup> Th., W., Adorno y Horkheimer M., *Sociológica, Op cit.*, p. 82.

quiere seguro, eficaz.”<sup>56</sup> Podemos ver que, incluso la filosofía que podríamos pensarla como una posible solución a la cosificación, se ve neutralizada por esta razón.

En suma, las instituciones educativas reproducen barbarie porque se dedican a solventar sin pretexto las demandas que exige el capitalismo. Y recordemos que éste, más allá de ser un modo de producción, crea redes sociales entre los individuos que se encuentran “tejidas” por una razón instrumental: misma que permitió que la ilustración se eclipsara en Auschwitz. En este sentido, la educación, antes que promover una formación para el razonamiento crítico, arrebató al docente y al estudiante los gestos más humanos al volverlos en simples herramientas productivas.

#### 1.4 La dialéctica negativa: una *resignificación* del razonamiento crítico

Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental* señala el “precio” que la humanidad ha pagado por el “logro” de la Ilustración. El desarrollo que tuvo la razón ilustrada trajo consigo su propia desustancialización: pues al formalizarse dejó de tomar en cuenta las contradicciones imperantes de la realidad.

Asimismo, la razón, al reducirse a un mero instrumento de explotación, trajo consigo su autoliquidación: pues se puso al servicio del sistema imperante para someter al individuo.<sup>57</sup> En suma, se puede mencionar que la razón ilustrada triunfa al poder dar cuenta de la realidad, pero fracasa al imponerse como la única forma capaz de predicar “la verdad” respecto del mundo, pero también al volverse un instrumento para la propia dominación del hombre.<sup>58</sup>

Sin embargo, es importante señalar que estos filósofos no abandonan en ningún momento el proyecto ilustrado.<sup>59</sup> Pues en la misma razón es donde se encuentra el camino para corregir el

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p., 76

<sup>57</sup> Cfr: *Ibid.*, pp., 56, 59, 61, 84 y 90.

<sup>58</sup> Cabe resaltar que para Horkheimer y Adorno el sufrimiento, la falta de libertad y la injusticia no es inherente al hombre, es decir, no proceden de un asunto meramente ontológico. Lo anterior ha sido el producto del progreso desenfrenado que sólo ha permitido enriquecer a unos cuantos. Pues bien, las víctimas son las que se encargan de desmentir por sí mismas la falsa armonía teórica entre humanidad y naturaleza. En este sentido, más que un problema ontológico del mal, la injusticia demuestra que el mundo es una construcción histórica y no un cosmos inalterable.

<sup>59</sup> Horkheimer y Adorno postulan que es a partir de la razón la única manera en que se puede hacer frente al dominio que ésta ha generado. Particularmente Horkheimer menciona que otras propuestas, como el positivismo y la ontología, que se presentan como idóneas para “superar” las aporías que ha traído consigo el proyecto ilustrado resultan falsas. Cfr: *Panaceas universales antagónicas*, en Horkheimer M., *Crítica de la razón instrumental*. *Op cit.*

afán de dominio que su instrumentalización ha establecido.<sup>60</sup> Esto lo podemos encontrar en su libro *Dialéctica de la ilustración*:

No albergamos la menor duda –y esta es nuestra *petitio principii*- de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado. Pero creemos haber descubierto con igual claridad que el concepto de este mismo pensamiento, no menos que sus formas históricas concretas y las instituciones sociales, en que se halla inmerso, contiene ya el germen de aquella regresión que hoy se verifica por doquier.<sup>61</sup>

En esta cita se puede observar que si bien la dominación comienza en la propia razón –subjetiva–, también, es a partir de ella –razón crítica– que se pueden encontrar los elementos necesarios para contrarrestar su carácter avasallador. El pensamiento ilustrado tiene un momento de verdad al liberar al hombre de la hostilidad de la naturaleza; pero después, su exceso constituye un sistema que lo oprime. En este sentido, Adorno y Horkheimer establecen que no toda razón es barbarie: el proyecto ilustrado es censurable sólo en el momento en que se agota en lo instrumental. Por lo tanto, estos filósofos en ningún momento desechan por completo a la razón que subyace a dicha programática.

La razón instrumental con la que se estableció la ciencia positiva inaugura un sistema unitario que pretendía armonizar hombre y naturaleza: el resultado fue la explotación desmedida de ésta. Sin embargo, el proyecto ilustrado no se reduce a las ciencias exactas, también desde sus orígenes propone generar la capacidad de criticarse a sí misma, es decir, de conocer cuáles son sus límites y sus errores.

Reyes Mate, al respecto, menciona que la Ilustración “es el uso crítico, público, y autocrítico de la razón en un momento histórico determinado”.<sup>62</sup> En virtud de la característica anterior el proyecto se salva de ser meramente un instrumento de cálculo y deducción. Si la razón puede revisarse a sí misma, criticar el camino que sigue para la meta a la que debe llegar, entonces ya no es un instrumento al servicio de la idea dominante dentro de un momento histórico determinado. El potencial autocrítico de la razón es el legado del proyecto ilustrado que Horkheimer y Adorno intentan rescatar.

Sin embargo, ¿qué es lo que estos autores entienden por crítica y cómo ésta se ve reflejada en la filosofía?

---

<sup>60</sup> Cfr: Rofl Wiggershaus, *La escuela de Frankfurt*, México, UAM-FCE, 2010, p. 749.

<sup>61</sup>Cfr: Th. W. Adorno y Horkheimer M., *Dialéctica de la Ilustración*, *Op cit.*, p. 53.

<sup>62</sup> Reyes Mate, *La razón de los vencidos*, Barcelona, Anthropos, 2008, p. 10.

Para Horkheimer y para Adorno la crítica es negativa y dialéctica. Y ésta siempre ha sido la piedra angular de la tradición filosófica: pues a lo largo de la historia ha provocado que se reflexione de forma continua sobre el acontecer del mundo, del hombre, etc. Para estos filósofos, grosso modo, la crítica, más que mantener una oposición entre una idea que afirma y otra que niega, posibilita que, de manera constante, la filosofía pueda revisar las contradicciones que albergan en la sociedad como en el propio pensamiento.

Veamos primero por qué la crítica se perfila como negativa para después revisar lo que se entiende por dialéctica. Y finalmente veremos cómo el razonamiento filosófico se apropia de la crítica en tanto dialéctica negativa.

Adorno, en su texto *¿Para qué aún la filosofía?* expresa lo siguiente:

Sólo la crítica (como unidad del problema y los argumentos), y no la adopción de tesis, ha fundado lo que se puede considerar la unidad productiva de la historia de la filosofía. En la continuación de esta crítica, también las filosofías cuyo contenido insistía en lo eterno y atemporal obtuvieron su núcleo temporal, su relevancia histórica.<sup>63</sup>

En la cita podemos ver cómo la crítica, vista como una problemática, pone en marcha la historia de la filosofía. Sin embargo, ahora cabe resaltar que si la crítica se coloca como una tesis, sólo tendríamos un problema resuelto que ya no necesitaría pensarse más. En consecuencia, el razonamiento se volvería afirmativo.

Si la crítica sólo fuera una tesis afirmativa perdería su rasgo temporal: ya no existiría posibilidad alguna de ejercerla a lo largo de la historia. Asimismo, se volvería estática por presentarse como un saber acabado. Así lo expresa Adorno en su ensayo titulado *Crítica*:

El sustantivo <<crítica>> si es tolerado o incluso uno mismo se las da de crítico, suele aparecer seguido del adjetivo <<constructiva>>. Se supone que sólo ha de ejercer la crítica quien pueda proponer algo mejor que lo criticado [...] [Sin embargo] Al revestirse de lo positivo, la crítica queda domesticada de ante mano y pierde su vehemencia. [...] El deseo de propuestas positivas no se cumple, y por tanto es fácil difamar la crítica. [...] A esto habría que contraponerle, variando una frase célebre de Spinoza, que lo falso, una vez conocido con precisión, ya es un índice de lo correcto, de lo mejor.<sup>64</sup>

Podemos observar en la cita anterior que la crítica es “constructiva” o bien afirmativa porque lleva en sí misma una propuesta que se presenta de manera absoluta. Adorno objeta de esta idea: principalmente que la solución encontrada se tome como única y definitiva. Pues la crítica que otorga sugerencias positivas provoca que se piense que el problema ya fue resuelto. Y esto traerá

---

<sup>63</sup> Th. W. Adorno, *“¿Para qué aún la filosofía?”*, *Op cit., Ibid.*, p., 404

<sup>64</sup> Th. W. Adorno, *“Crítica”*, *Op cit., Ibid.*, pp., 705-706

como consecuencia inmediata que se cancele la vehemencia con que la reflexión se desenvuelve en su acontecer histórico.

Cabe aclarar que Adorno no combate la idea de que se pueda generar una propuesta luego de que se realiza el ejercicio de la crítica: lo que rechaza es que ésta, una vez que se ha llevado a cabo, se engañe al creer que su solución terminará radicalmente con las antinomias teóricas y sociales.

Este filósofo de Frankfurt piensa que la posibilidad de ejercer la crítica es un índice de que la sociedad no se encuentra absolutamente hundida en la barbarie; sin embargo, para no caer en afirmaciones ideales absolutas, resulta necesario que la crítica filosófica adopte un rasgo negativo. Pues Horkheimer asegura que “La crítica [negativa] o conciencia de la diferencia ha sido permanentemente la fuerza del pensamiento filosófico”.<sup>65</sup>

¿En qué consiste que la filosofía tenga como rasgo principal una crítica negativa en su proceso de reflexión? Líneas arriba ya habíamos comentado que la crítica, vista como una problemática, pone en marcha a la historia de la filosofía. Pero además de lo anterior, Horkheimer en su libro *Critica de la razón instrumental* nos menciona lo siguiente:

La negación juega en la filosofía un papel decisivo. La negación tiene dos filos: es negación de las pretensiones absolutas de la ideología dominante y negación asimismo de las pretensiones más insolentes de la realidad. [...] La filosofía toma en serio los valores existentes, pero insiste en que se convierten en elementos de un todo teórico que revela su relatividad. En la medida en que sujeto y objeto, palabra y cosa no pueden unificarse en las presentes circunstancias, nos vemos impulsados por el principio de la negación a intentar la salvación de verdades relativas a partir de falsos absolutos.<sup>66</sup>

Horkheimer y Adorno proponen que la filosofía adopte en su razonamiento la crítica negativa para hacer frente a su instrumentalización. Este rasgo de negatividad consiste principalmente en una confrontación que se realiza entre los términos contrarios que se presentan: lo teórico con lo histórico y viceversa.

El doble filo consiste en que la filosofía al realizar la crítica de manera negativa a la razón instrumental devela a la vez las contradicciones existentes en la sociedad capitalista. En otras

---

<sup>65</sup> M, Horkheimer, “La filosofía como crítica de la cultura”; *Op cit.*, *Sociológica*, p., 27.

<sup>66</sup> M, Horkheimer, *Critica de la razón instrumental*, *Op cit.*, p., 184.

palabras: al analizar *las pretensiones absolutas de la ideología dominante* se puede dar cuenta de *las pretensiones más insolentes de la realidad*.<sup>67</sup>

Por una parte, la crítica de Horkheimer como de Adorno se dirige principalmente contra toda *ratio* que pretenda agotar la realidad en categorías lógicas de manera “omniabarcante”. Su denuncia se lanza contra el establecimiento de la hegemonía de lo conceptual que realiza el sujeto en el momento en que pretende conocer al objeto. Pues “el pensamiento identificador objetualiza [la realidad] por medio de la identidad lógica del pensamiento.”<sup>68</sup>

Por otra parte, para estos filósofos la crítica del conocimiento es al mismo tiempo una crítica a la sociedad: pues el pensamiento se produce en el acontecer histórico. Por esta razón, podemos entender que el análisis que hacen de la ideología dominante es a su vez una denuncia de lo social establecido. Pues el capitalismo, en este caso, domina a los individuos de igual manera que el pensamiento identificador somete a los objetos a su poder.<sup>69</sup>

Por último, la crítica negativa pretende dar cuenta de cómo la realidad social no responde a la falsa armonía anhelada por la ciencia positiva: dicho de otra manera, de como hombre y naturaleza no se han unificado por más que se diga lo contrario. Esto, más que un defecto, es una virtud para la reflexión filosófica, pues a partir de mostrar la contradicción de lo falso absoluto se puede hablar aún de una verdad relativa. Para matizar esta última idea Horkheimer señala lo siguiente:

Conviene tomar precauciones ante alguna posible mala interpretación. Decir que la esencia o el lado positivo del pensamiento filosófico radica en la comprensión de la negatividad y relatividad de la cultura existente no implica que la posesión de tal conocimiento involucre ya la superación de esta situación histórica. Aceptar tal equivaldría a confundir la verdadera filosofía con la interpretación idealista de la historia y perder de vista el núcleo de la teoría dialéctica, es decir, la diferencia fundamental existente entre lo ideal y lo real, entre teoría y praxis.<sup>70</sup>

La relatividad de la que se apropia la filosofía crítica no consiste en la aceptación de cualquier proposición en su cuerpo teórico que se postule como verdad. Sin duda, ésta surge del ejercicio de analizar negativamente las pretensiones absolutas de la ideología dominante

---

<sup>67</sup> Para un análisis detenido de esta situación véase la tesis de licenciatura de Cano, Aguilar, A.,: *Contra el hechizo del sujeto: un análisis de la dominación capitalista a partir del principio de identidad en Th. W. Adorno*, UNAM, México, 2014.

<sup>68</sup> Th. W. Adorno, *Dialéctica negativa*, Madrid, Akal, 2011, p., 149

<sup>69</sup> *Ibid.*, p., 145.

<sup>70</sup> M, Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, *Op cit.*, p., 184.

Sin embargo, dicha verdad no se toma de manera definitiva, sino que se sigue reflexionando de manera permanente *la relación* entre lo teórico con lo histórico: de allí su carácter relativo. En este sentido, el rasgo dialéctico hace que la filosofía esté analizando de forma constante la diferencia fundamental entre ambos términos, así como también, las proposiciones obtenidas luego de su análisis.

Por lo anterior, podemos decir que la dialéctica es un ejercicio reflexivo que se pone en marcha de manera constante. Por este motivo, Adorno nos dice que “el pensamiento no tiene necesidad de contentarse con su propia legalidad; es capaz de *pensar contra sí mismo sin renunciar así*: si una definición de dialéctica fuera posible, cabría proponer una como ésta.”<sup>71</sup>

En este sentido, la crítica como *dialéctica negativa*, más que mantener una oposición entre una idea que afirma y otra que niega, posibilita que la reflexión filosófica se ponga en constante movimiento. Sin embargo, Adorno nos menciona que “la dialéctica no es un tercer punto de vista, sino el intento de llevar a los puntos de vista filosóficos mediante la crítica inmanente más allá de sí mismos y de la arbitrariedad de la noción de punto de vista.”<sup>72</sup>

En efecto, podemos ver que el razonamiento crítico filosófico, que se encuentra dirigido por una *dialéctica negativa*, evita adoptar una síntesis definitiva luego de analizar los términos que se contraponen entre sí. Tiene como tarea primordial reflexionar de manera constante no sólo la confrontación entre lo teórico y lo real, sino incluso lo que se ha pensado de las mismas contradicciones. Este ejercicio evitará que se llegue a conclusiones positivas absolutas.

En suma, la reflexión crítica de la filosofía se posiciona como una dialéctica negativa porque se refiere al análisis constante de la confrontación de los términos que se oponen entre sí. Se reflexiona una y otra vez lo externo y lo interno: no sólo las antinomias de la dinámica social, sino incluso las contradicciones del propio pensamiento. Sólo este ejercicio puede evitar, en cierta medida, que la crítica como denuncia de la cultura no se desvíe de uno de sus objetivos principales: resistir contra toda forma de barbarie.

---

<sup>71</sup> Th. W. Adorno, *Dialéctica negativa*, *Op cit.*, p.,138.

<sup>72</sup> Th. W. Adorno, “¿Par que aún la filosofía?”, *Op cit.*, p., 408.

## 1.5. Educación para la emancipación: conciencia y autonomía

Para hacer frente a la barbarie es necesario que se resignifique una educación para la emancipación. Para este filósofo, lo anterior, se cifra en ser conscientes y autónomos. Veamos primero en qué consiste cada uno de estos puntos para luego explicar los límites que implica resistir contra la barbarie.

Adorno nos menciona que la crítica, en el sentido en que lo hemos explicado, se debería llevar a cabo al interior de las instituciones educativas para que éstas dejen de reproducir la lógica de dominio que ha impuesto la dinámica del capitalismo.<sup>73</sup> Y para lograr dicho cometido la educación debe tener como principal objetivo, entre otros, la formación de una conciencia cabal en el estudiante. Así lo expresa dicho filósofo:

Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una conciencia cabal.<sup>74</sup>

Adorno no se refiere por conciencia cabal a la consumación del conocimiento: su expresión no hace alusión a un saber que ha llegado a su máximo esplendor y sólo hace falta que el docente ayude acceder al estudiante para que juntos resuelvan los grandes misterios de la vida.

De la cita anterior queremos subrayar principalmente lo que el filósofo de Frankfurt entiende por conciencia cabal: ésta se refiere a la posibilidad de tener en cuenta las problemáticas que no sólo corresponden al orden del pensamiento sino incluso a las de la sociedad. Por este motivo, la enseñanza de la filosofía debe promover el razonamiento crítico en los estudiantes para que éstos sean conscientes de las contradicciones existentes entre lo teórico y la realidad, para que al confrontarlos sepan la situación en la que se encuentran inmersos.

Para comenzar a filosofar es necesario que el docente vaya más allá de la transmisión de conocimientos: es menester que al estudiante se le ejercite en la razón crítica. Pues ésta posibilitará que la palabra del estudiante esté envuelta de una conciencia que le permitirá articular los mecanismos que mueven la sociedad en la que vive.

[...] la filosofía es el pensamiento que no anda en busca del enseñorearse, ni tan siquiera de nuevos hallazgos –quien habrá en nuestros días tan avisado que pudiera

---

<sup>73</sup> Th. W. Adorno, *“Crítica”*, *Op cit.*, p., 703.

<sup>74</sup> Th. W. Adorno., *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, p., 45.



desenmascarar y perescrutar todas las cosas-, sino que insiste en encontrar, no la consigna, sino la palabra para la experiencia de este tiempo [...].<sup>75</sup>

La enseñanza de la filosofía debe tomar el camino de la crítica para ayudar con la formación de la consciencia del individuo. Este abordaje puede que le permita al estudiante apropiarse de un plexo discursivo que le posibilite reflexionar cómo su quehacer cotidiano se encuentra permeado de barbarie:

Mayor de edad es quien habla por sí mismo porque ha pensado por sí mismo y no repite lo que otros dicen; quien no es tutelado. Esto se muestra en la fuerza de resistirse a las opiniones dadas y a las instituciones existentes, a todo lo meramente puesto que se justifica porque existe. Esta resistencia, la capacidad de distinguir lo conocido de lo aceptado convencionalmente o bajo la coacción de la autoridad, es lo mismo que la crítica, cuyo concepto procede del verbo griego *krino*, <<distinguir>>.<sup>76</sup>

Ser mayor de edad, o bien, ser conscientes implica que el propio alumno sea haga de un discurso crítico para que pueda resistir contra aquellas contradicciones que surjan en su contexto. Sin embargo, para que haya consciencia en el individuo del tiempo histórico en el que vive, la enseñanza de la filosofía debe abordar los problemas sociales concretos, de lo contrario, su alcance estaría limitado a un ejercicio de transmisión meramente formal.<sup>77</sup>

Horkheimer, para reforzar lo anterior, nos menciona que “el pensamiento escindido de los momentos materiales de la existencia, se glorifica en principio metafísico y se expone como fundamento del proceso histórico -; pero la razón tiene su sentido y su propio ser solamente aplicada a este.”<sup>78</sup>

En efecto, el razonamiento crítico filosófico, si no quiere quedarse al margen de lo teórico, debe reflexionar las problemáticas sociales por las que ha pasado el proceso histórico. Esto permitirá que la filosofía se posicione como crítica de la dinámica social existente que se presenta por lo general como algo establecido e inamovible para el individuo.<sup>79</sup> Así lo expresa Adorno: “[...] El pensamiento debería conocer sin sosiego por qué el mundo que aquí y ahora podría ser el paraíso, puede convertirse mañana en el infierno. Ese conocimiento sería filosofía. [pues ésta] tiene que acoger la realidad social y política y su dinámica.”<sup>80</sup>

---

<sup>75</sup> M., Horkheimer, “La filosofía como crítica de la cultura”, en *Sociológica*, *Op cit.*, p.,39.

<sup>76</sup> Th. W. Adorno, “Crítica”, *Op cit.*, p., 669.

<sup>77</sup> Con esta idea Adorno y Horkheimer no sugieren que se abandone el estudio teórico de la filosofía. Éste aspecto se debe conocer para que se pueda confrontar de manera constante con las problemáticas que prevalecen en la dinámica social.

<sup>78</sup> M, Horkheimer, “Sobre el concepto de razón”; en, *Sociológica*, *Op cit.*, p., 210.

<sup>79</sup> Cfr: Th. W. Adorno, “¿para qué aún la filosofía”, *Op cit.*, pp., 402-403.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p., 411.

Hacemos hincapié en que el razonamiento crítico de la realidad social tiene que llevarse a cabo mediante la dialéctica negativa: la filosofía tiene que reflexionar la confrontación entre lo teórico y lo histórico de manera constante para que no se vuelva presa de lo que denuncia.

Por lo anterior, podemos afirmar que la enseñanza crítica de la filosofía debe otorgar carácter a la conciencia del individuo:<sup>81</sup> pues disuelve la ingenuidad que se tiene del entorno. Y ésta, a su vez, le permite apropiarse de palabras que le ayuden a denunciar el dominio que lo ofusca cotidianamente.

Pero como antes mencionamos, la consciencia, debe ser examinada de manera constante por el razonamiento crítico, para evitar falsas panaceas absolutas: revisar una y otra vez lo que se criticó permite reflexionar, no sólo la realidad en la que se vive, sino incluso el resultado mismo al que se llegó.

Ahora bien, la idea de “consciencia” podría sugerir un posicionamiento de emancipación privilegiado para el individuo: estar fuera del alcance de todo dominio y por ello colocarlo por encima de las personas “ingenuas”, por ejemplo. Sin embargo, ser conscientes de la realidad aplastante en la que vivimos no es una condicional para salir del formalismo de la razón instrumental ni para eliminar el sufrimiento humano. Al respecto Adorno menciona lo siguiente:

Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación. Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir "well adjusted people" (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella.<sup>82</sup>

Ser conscientes de las contradicciones que subyacen en esta realidad no garantiza de manera inmediata una emancipación absoluta. Sin embargo, la consciencia permite negar a este mundo como el mejor logrado hasta el momento, en otras palabras, posibilita seguir pensando que las cosas pueden ser de una forma diferente. En este sentido, la consciencia ya implica un modo de resistencia.

---

<sup>81</sup> Cfr: *Ibid.*, p., 28.

<sup>82</sup> Th. W. Adorno., *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, p., 96.

Adorno al hablar de emancipación no lo hace desde una postura marxista clásica: no cree en la consciencia de clases como en el advenimiento de un lugar libre de todo sufrimiento humano. Lo que existe para este filósofo es un mundo que tiene por dinámica social la prolongación de la injusticia. Por este motivo debemos formarnos mediante el razonamiento crítico para saber estar inmersos al interior de su lógica.

Sin la crítica abriríamos nuestros brazos cabalmente a la existencia del mundo dado: realizar esto significa obedecer de manera compulsiva las exigencias del capitalismo. Pues adaptarse a las contradicciones materiales implica rechazar la idea de que la consciencia aún puede hacer algo contra la barbarie.

Sin embargo, para Adorno, lejos del fatalismo anterior, emanciparse al interior de la sociedad quiere decir ser conscientes de nuestra propia realidad para no desistir por más que la dinámica sea avasalladora. Y si bien, las instituciones educativas aún preparan al individuo para que se ajuste a la dinámica social, “la filosofía si todavía es necesaria [, lo será] como crítica [es decir], como resistencia contra la heteronomía en expansión [...].”<sup>83</sup>

Para concretizar la idea anterior, Adorno menciona lo siguiente:

[...] la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. Pienso, por ejemplo, en la posibilidad de ir a ver películas comerciales con los últimos cursos de los institutos y, quizá también de las escuelas, mostrando luego sin más a los alumnos la clase de patraña con que han tenido que enfrentarse, lo falaz de todo eso.<sup>84</sup>

Este filósofo, al proponer una educación para la contradicción y la resistencia, considera la emancipación como un estado dinámico y no como una categoría estática.<sup>85</sup> La conciencia no es un saber acumulado que permita contemplar de manera “clara y distinta” las contradicciones sociales; tampoco es una “conquista” que al lograrse se eliminen de manera inmediata y absoluta las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de las personas. La conciencia, por el contrario, implica una formación en el ejercicio crítico de la realidad: su examinación continua representa también ya un índice de emancipación.

---

<sup>83</sup> Th. W. Adorno, “¿para qué aún la filosofía”, *Op cit.*, p., 406.

<sup>84</sup> Th. W. Adorno., *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, p.,125.

<sup>85</sup> Cfr: *Ibid.*, p.,124.

Este filósofo, en una entrevista que le hicieron en la radio Hesse en 1969, dijo que no somos ilustrados sino que estamos en un proceso de ilustración. Esto lo menciona, no para reivindicar el posicionamiento de Kant, sino para tener en cuenta que la emancipación se puede visualizar en el momento en que se ejerce la crítica dentro de una sociedad que está totalmente fracturada; pero también en el punto en que se reflexiona lo ya criticado: pues esto evita que el razonamiento se vuelva afirmativo y estático.

Si queremos promover una educación para la emancipación estamos obligados, por el sólo hecho de estar al interior de la sociedad, a movernos a partir de la crítica que se ha hecho de las contradicciones que imperan en el capitalismo. En este punto, ser conscientes no sólo nos permite ver cómo se configura la dinámica capitalista, incluso nos abre el panorama para tomar decisiones que nos posibiliten resistir contra la heteronomía.

Adorno, al hablarnos de la emancipación, lejos de arribar a un idealismo exacerbado o bien a una “praxis” de militancia marxista, nos coloca en la reflexión psicoanalítica de la autonomía. Ya que para este filósofo “una educación cabal para la emancipación no debería ser separada, en lo que hace a esos fenómenos, de los planteamientos de la psicología profunda.”<sup>86</sup>

Este filósofo menciona lo anterior, porque la investigación psicoanalítica que realizó Freud tuvo una fuerte presencia en el trabajo que se elaboraba en el Instituto.<sup>87</sup> Esto permitió que su crítica a la dinámica social saliera del escollo del utilitarismo instrumental que permeaba al marxismo vulgar.<sup>88</sup>

Sin embargo, cada uno de los miembros de la Escuela de Frankfurt tuvieron una apropiación diferente del psicoanálisis: Adorno y Horkheimer se posicionaron a partir de un *psicoanálisis crítico*.<sup>89</sup> Y desde este lugar hablaron de la construcción de la autonomía: principalmente a partir

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, p., 100.

<sup>87</sup> Tenemos que recordar que la Escuela de Frankfurt incluyó en sus investigaciones el discurso psicoanalítico freudiano para complementar el análisis riguroso de los fenómenos sociales e individuales que realizaba cada uno de los integrantes. En su prólogo al libro *Freud en la actualidad* Adorno menciona que: “desde su fundación en tiempos anteriores a 1933, el Instituto ha incluido al psicoanálisis en su labor, y lo ha hecho en su rigurosa forma freudiana. El Instituto tuvo desde el principio asociado un departamento psicoanalítico que dirigió Karl Landauer, discípulo de Freud [...]” Th., W., Adorno, *Miscelánea II*, Madrid, Akal, 2014, p., 675

<sup>88</sup> Freud agradeció a Horkheimer que considerara la incorporación de la teoría psicoanalítica en las investigaciones sociales del Instituto. Cfr: Martin, Jay, *Imaginación dialéctica: una historia de la Escuela de Frankfurt*, Madrid, Taurus, 1974, p.,154

<sup>89</sup> Cfr: Th. W. Adorno, “¿Qué significa elaborar el pasado?”, *Op cit.*, *Ibid.*, p., 501. Cabe destacar que el posicionamiento psicoanalítico de Adorno no se encuentra en fomentar ni en reforzar la identidad entre el todo y lo particular, es decir, la armonía anhelada entre la sociedad y el individuo. Este filósofo no ve al psicoanálisis como una forma más de psicoterapia, o mejor dicho, como una posibilidad de “curar” al sujeto que se encuentra “enfermo”

de la formación del Yo que surge gracias al conflicto permanente con la autoridad. Así lo expresa el autor de *Educación para la emancipación*:

La manera en que uno se convierte —psicológicamente hablando— en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad.[...] El proceso —caracterizado por Freud como la evolución normal— es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad. Pero esto no debe ser malentendido, ni debe dar pie, en modo alguno, a abusos; no hay que magnificar este estadio ni menos hay que aferrarse a él, porque quien así procede se ve expuesto no sólo a mutilaciones y deformaciones psicológicas, sino a esos fenómenos de inmadurez y falta de autonomía, en el sentido de una idiocia sintética, que hoy nos vemos obligados a constatar en cada esquina.<sup>90</sup>

Para aclarar la cita anterior es necesario saber que la teoría crítica de la sociedad y el psicoanálisis freudiano convergen en el estudio de la interiorización de la violencia y en la reificación como una forma de dominación que desborda la psique de los individuos. Dicho de otra manera: sendas investigaciones coadyuvan para comprender cómo fluye la dialéctica entre civilización y barbarie en el proceso social de los seres humanos.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de la dinámica de los instintos, y no la sociologización de los fenómenos psíquicos, permite un análisis crítico de la escisión entre individuo y sociedad.<sup>91</sup> El análisis freudiano de la libido permite comprender cómo, durante la primera y segunda infancia, la represión externa es interiorizada y se convierte continuamente en coacción interna, revelando, de esta manera, el peso con el que las coacciones sociales se imponen en la vida psíquica de los individuos.<sup>92</sup>

---

para que, una vez diagnosticado y “reparado” el “problema” mental o anímico, siga alimentando el flujo de la dinámica social. Adorno, por lo contrario, ve en el psicoanálisis un discurso que puede dar cuenta de las contradicciones que encierra no sólo el individuo sino incluso la sociedad en donde éste se encuentra inserto, en otras palabras, ve en el psicoanálisis una forma discursiva diferente que permite denunciar la barbarie existente en la civilización.

<sup>90</sup> Th. W. Adorno., *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, pp., 120-121.

<sup>91</sup> Cfr: Th. W. Adorno., *Sobre la relación entre sociología y psicología*, *Op cit.*, pp., 39-78.

<sup>92</sup> Partiendo del estudio de la histeria y las obsesiones aflicciones somáticas sin base fisiológica, el psicoanálisis freudiano rebasó las fronteras de la mera ciencia natural, descubriendo que los síntomas que hacían sufrir a sus pacientes estaban basados en la represión y el olvido: su origen no era únicamente psíquico, sino también social. De este modo, Freud pasó a ser un crítico de la segunda naturaleza, que abrumba a demasiados individuos.

Una gran contribución del psicoanálisis consiste en la comprensión de los conflictos psíquicos que se producen a partir de la confrontación que existe entre las pulsiones subjetivas libidinales que reclaman satisfacción y las limitaciones que, en forma de prohibición, se imponen a los individuos desde el mundo externo. En este sentido, Freud descubre, en la confrontación entre principio de placer y el principio de realidad, la huella de la dominación en la propia configuración psíquica individual.<sup>93</sup>

Por lo anterior, su explicación de la génesis del Yo remite al proceso de introyección de la autoridad social, que permite al sujeto llegar a un pacto entre sus necesidades y la aceptación de las coerciones sociales externas: el Yo se distancia así de su sustrato libidinal para constituirse como instancia de la realidad social.

El psicoanálisis revela así que la historia de la civilización es una historia de renuncia necesaria de las pulsiones: lo que la teoría freudiana ponía al descubierto era precisamente “el reverso oculto de la historia”. Pues la cultura se despliega paradójicamente a partir de la represión de las pasiones humanas.<sup>94</sup>

Lo anterior tiene matices interesantes para los propósitos y límites de la terapia analítica. Freud liga las metas del análisis a lo que puede comprenderse como un refuerzo del Yo frente a la libido: “La tarea terapéutica consiste [...] en desasir la libido de sus provisionales ligaduras sustraídas al yo, para ponerla de nuevo al servicio de éste.”<sup>95</sup> El análisis intenta conducir el conflicto pulsional a un desenlace nuevo que no produzca los desplazamientos sintomáticos.

Sin embargo, tanto el individuo “sano” como el “enfermo” han realizado represiones y se ven sometidos al conflicto psíquico de autoridad. En este sentido, ningún Yo dispone completa y conscientemente de sus fuerzas psíquicas. Por lo tanto, podemos aventurarnos a mencionar que la formación del Yo al que apunta la terapia no puede eliminar su dependencia con respecto a instancias psíquicas inconscientes que no podrá controlar nunca.

---

<sup>93</sup> Cfr: Freud, S., *Pulsiones y destinos de pulsión*, Obras completas XIV, Amorrortu, Buenos Aires, 2003, p., 119.

<sup>94</sup> La alegoría que Adorno y Horkheimer hacen del pasaje del mito de las sirenas ilustra de manera ejemplar la dialéctica que encierra la civilización y la barbarie. El canto de las sirenas representa la seducción que encierra la naturaleza inmediata. El hombre lo primero que busca es el principio de placer. Y lo que el héroe homérico busca en el fondo es poder satisfacer este deseo. Pero el animal-hombre se da cuenta de que le resultaría imposible vivir únicamente bajo este principio. Pues de hacerlo perecería. Por esta razón, se reprime para poder sobrevivir: el resultado es la cultura. Odiseo para disfrutar del canto de las sirenas tiene que violentarse junto con los remeros: esto ayuda a que Odiseo pueda aprovechar del canto sin sucumbir. Esto ilustra el comportamiento que tiene la dialéctica: la razón reprime para liberar.

<sup>95</sup> Freud, S., *La terapia psicoanalítica*, Obras completas XVI, Amorrortu, Buenos Aires, 2003, p., 413.

El programa freudiano de la terapia analítica parece apuntar a una “emancipación sin plenitud” del Yo con respecto a ciertas limitaciones psíquicas. Por un lado, Freud apuesta con firmeza a la liberación con respecto al síntoma, esto es, a la posibilidad de devolver al Yo cierto control con respecto a ese conjunto de exteriorizaciones de su propio accionar.<sup>96</sup>

Por otro lado, ese programa jamás dará por resultado la constitución de un individuo plenamente soberano sobre su psique, pues el conjunto de las escisiones anímicas que tensan el lazo entre principio de realidad y principio de placer, es la base de la constitución autónoma del Yo como tal. Por lo tanto, no es posible, en el marco freudiano, imaginar un “sujeto soberano” centrado en sí o capaz de una autonomía completa en relación consigo mismo. Podemos decir, en suma, que Freud le confiere al Yo una autonomía parcial y no una plena.

Para los teóricos críticos, el descubrimiento de esta “historia oscura” marcada por los destinos de la libido les permite descifrar las huellas materiales de la dominación en la constitución psíquica de los sujetos. En efecto, aunque se centrara preferentemente en la psicología individual, el psicoanálisis freudiano permitía comprender la violencia con la que se imponían los procesos de socialización.

La dialéctica entre civilización y barbarie responde al legado freudiano según el cual las pulsiones no son canceladas en lo psíquico, sino que perduran sedimentariamente de manera inconsciente. El pasaje de la naturaleza a la cultura muestra que el sujeto sólo se emancipa de su propio ser natural al ejercer violencia sobre sí mismo. Sin embargo, la naturaleza, inhibida en el sujeto racional, perdura en él posteriormente.

Por lo anterior, el sujeto racional no puede jamás emanciparse de sus impulsos: está forzado a relacionarse perpetuamente con una naturaleza que a la vez debe inhibir, controlar y elaborar, para formar un Yo autónomo.

Ahora bien, Adorno, en sus escritos *Psicología de la relación entre profesor y alumno* y *Tabúes sobre la profesión del maestro*, menciona que la autonomía la puede promover a partir de la manera en que el docente se coloca como autoridad frente al educando.<sup>97</sup>

En los textos mencionados también sugiere que el profesor reflexione de manera crítica el posicionamiento que ha adoptado en sus clases, para que, en la mayor medida, deje de transmitir

---

<sup>96</sup> *Ibid.*, p., 417.

<sup>97</sup> Cfr: Th. W. Adorno, *Miscelánea II, Op cit.*, p., 746.

barbarie a sus estudiantes: pues se espera que esta postura ayude a formar al alumno no sólo en la consciencia, sino incluso en la autonomía.

Lo anterior significa que el papel que juega el docente, para contribuir con la formación de la autonomía del individuo, está cifrado más en el manejo adecuado del poder que ostenta y no tanto en el diseño de una didáctica magna. Esto no quiere decir que la estrategia, táctica y técnicas pedagógicas dejen de ser importantes. Sin embargo, este filósofo piensa que la didáctica puede contribuir a resistir contra la barbarie si la autoridad del profesor dentro del aula se vuelve productiva.<sup>98</sup>

La propuesta de Adorno reside en que el docente al implementar su autoridad sepa poner límites al alumno para que éste se pueda contener. Ya que, como hemos visto, la autonomía está atravesada por cierta represión de los impulsos. Sin embargo, frente a dicho ideal, aún los profesores siguen llevando a cabo de manera inconsciente a través de su práctica actos de barbarie. Por esta razón:

La única ayuda contra esto sólo podría ser, si me permiten decirlo, un cambio en el modo de comportamiento de los maestros. [...] Al margen de la liquidación de los controles todavía existentes, habría que corregirla mediante la formación de los maestros. [...] habría que explicarles (con perspectivas problemáticas) que los comportamientos autoritarios ponen en peligro la meta de la educación [...] De estas reflexiones se sigue inmediatamente, dicho sea de paso, la necesidad de la formación psicoanalítica de los maestros.<sup>99</sup>

Adorno no está pensando el psicoanálisis “aplicado” en la educación como una “profilaxis” contra las neurosis: esto lo llevaría a considerar a la teoría freudiana como un medio para la adaptación del sujeto al *statu quo* de la sociedad. Pues vería no sólo en el psicoanálisis sino incluso en la educación un medio para “curar” el malestar que aqueja a la cultura.

De manera implícita el filósofo de la Escuela de Frankfurt, al referirse al cambio de comportamiento de los maestros, está proponiendo que se modifique la relación vertical docente-

---

<sup>98</sup> Pilatowsky menciona que “En la relación de autoridad entre el maestro y el alumno la completa responsabilidad recae sobre el primero. Debemos asumir esto último como un compromiso cuando ejercemos nuestra autoridad. Cuando limitamos las libertades del alumno y seguimos manteniendo su confianza nos encontramos en el ámbito de la autoridad productiva. Debemos tener claro en todo momento que esto surge por la aceptación consciente y agradecida del alumno. En cambio cuando esta confianza se rompe lo que puede llegar a producirse es una autoridad destructiva que puede expresarse en dos extremos diferentes: una tiranía desde donde se obedece por miedo y se cierran los canales de comunicación, o una pérdida de los límites que constituyen una sana relación de autoridad.” Cfr: M, Pilatowsky, *Sobre el significado de una Autoridad productiva en la Educación*, en Kbod Mifgash; Revista de la Universidad Hebrea de México, año 3, no., 1, 1999, pp., 45-48.

<sup>99</sup> Th., W. Adorno, “Tabúes sobre la profesión de maestro,” *Op cit.*, pp., 594-596.



alumno por su forma horizontal: sugiere, en otras palabras, abandonar el autoritarismo sin dejar la autoridad.

El profesor autoritario, grosso modo, está relacionado con la imagen del dictador: sólo se dedica a instruir, a dar órdenes, a censurar y a castigar de manera injustificada todo cuestionamiento que se haga hacia su práctica docente. De esta manera, el autoritarismo sólo se dedica a reproducir y a transmitir barbarie.

Debemos dejar en claro que Adorno, al mencionar que se abandone el autoritarismo no está sugiriendo que los docentes olviden el papel importante que tienen al interior del aula: pues la ausencia de los límites deja al estudiante en el abandono.<sup>100</sup> Estaríamos equivocados al pensar que la autonomía del alumno se forma mediante la eliminación de la autoridad del docente; y precisamente es ésta la que lo promueve.

Por lo antes dicho, la autoridad, más allá del título que se le confiere al docente por el conocimiento que ya posee, está relacionada con saber poner diques al “perverso polimorfo”, esto es, contener al alumno que se encuentra desbordado pulsionalmente: pues los límites son necesarios para la formación autónoma del estudiante.<sup>101</sup>

Adorno sabe muy bien que el psicoanálisis no tiene por objetivo la cancelación ni el endurecimiento de la autoridad: pues como hemos visto ésta es necesaria para la formación autónoma del Yo. Por este motivo es imposible eliminar la “violencia” que el docente debe ejercer en el “espacio áulico”: éste debe limitar al alumno para ayudarlo a formar su propia autonomía. Pero como la inhibición de los impulsos es justamente la causa de la neurosis, el profesor debe saber poner límites para no perjudicar al educando.

Por último, el hecho de que el docente promueva el razonamiento crítico para que el alumno se emancipe, es decir, se vuelva consciente y autónomo, no significa que la barbarie desaparecerá

---

<sup>100</sup> Al respecto, Aberastury menciona que: “es necesario dar libertad, y para ello hay dos caminos: dar una libertad sin límites, que es lo mismo que abandonar a un hijo; o dar una libertad con límites, que impone cuidados, cautela, observación, contacto afectivo permanente, diálogo, para ir siguiendo paso a paso la evolución de las necesidades y de los cambios en el hijo.”. Arminda, Aberastury y Mauricio, Knobel, *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós, 1988, p.,32

<sup>101</sup> Pilatowsky nos da un caso ejemplar para representar lo que hemos mencionado: “Si le pedimos al alumno que prepare en su casa una lectura para ser comentada en clase y no cumple con su tarea, debemos reprenderlo porque con su falta está perjudicando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al reprenderlo estamos ejerciendo nuestra autoridad en forma justificada, el alumno así lo comprende y nuestra actitud refuerza su confianza en nuestra autoridad. Pero si ante esta falta tomamos una medida desproporcionada como expulsarlo de la clase, reprobarlo o ridiculizarlo frente a sus compañeros, en ese momento perdemos su respeto y con ello nuestra autoridad.” En: M, Pilatowsky, *Sobre el significado de una Autoridad productiva en la Educación, Op cit.*, p., 47.

*ipso facto*. Adorno asegura, a partir de lo que Freud menciona en *El malestar de la cultura*, que no hay como tal solución absoluta contra la barbarie: pues incluso, como hemos visto, la educación moderna, símbolo ilustrado, es un centro de producción de la anticivilización más que de la civilización. Así lo expresa en su texto *Educación después de Auschwitz*:

[...] la civilización produce lo anticivilizatorio y lo refuerza cada vez más. [...] Si en el propio principio de civilización está incluida la barbarie, luchar contra ella es en cierto sentido desesperado. La reflexión sobre cómo impedir el retorno de Auschwitz es ensombrecida por el hecho de que hay que tomar conciencia de esto desesperado para no caer a merced del idealismo. *Pero hay que intentarlo* [...]<sup>102</sup>

Para no interpretar el posicionamiento de Adorno como un presunto “camino sin salida” tenemos que observar que, a pesar de que la cita nos sugiere que ya no hay nada que hacer para encontrar una solución absoluta contra la barbarie, *pide que sigamos intentándolo*: pues este filósofo por lo último que se tiene asimismo es por derrotista y resignado.<sup>103</sup> Pero, ¿desde dónde resistir? Al respecto, Adorno menciona en su texto *Tabúes sobre la profesión de maestro* que:

La barbarie es un estado en el que todas las formas que la escuela ha dado fracasan. Mientras la sociedad produzca la barbarie, la escuela apenas podrá hacer algo contra esto. Pero si la barbarie, la sombra terrible que hay sobre nuestra existencia, es lo contrario de la educación cosas esenciales dependen de que los individuos sean desbarbarizados. La desbarbarización es el presupuesto de su supervivencia. La escuela tiene que estar al servicio de ella, aunque su ámbito y sus posibilidades sean limitados [...]<sup>104</sup>

Adorno, a partir de la pequeña “grieta” de posibilidad existente, nos invita a seguir reflexionando el papel que juegan las instituciones educativas al interior de la dinámica social: tal parece que desde las aulas aún se puede hacer algo para revertir la barbarie que sigue provocando la educación.

En efecto, es a partir del quehacer docente que aún se puede tomar cartas en el asunto. Así lo asegura este filósofo:

La pregunta “¿Qué puede conseguirse mediante la educación?” nos sitúa siempre frente al problema de hasta qué punto puede una voluntad consciente introducir hechos en la propia educación capaces de generar a su vez indirectamente barbarie. Pero también lo contrario. Que el problema de la barbarie sea planteado con toda nitidez como un problema prioritario en la educación [...] es algo que nos permite pensar, o al menos así me atrevería a sugerirlo, que el simple hecho de que la cuestión de la barbarie irrumpa en el centro de la consciencia puede dar lugar ya a una transformación.<sup>105</sup>

---

<sup>102</sup> Th. W. Adorno, “Educar después de Auschwitz”, *Op cit.*, p., 599-600. El subrayado es nuestro.

<sup>103</sup> Th. W. Adorno, “Resignación”, *Op cit.*, pp., 707-711.

<sup>104</sup> Th., W. Adorno, “Tabúes sobre la profesión de maestro,” *Op cit.*, *idem*.

<sup>105</sup> Th., W., Adorno, *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, p., 106.

Como hemos visto a lo largo del capítulo: fomentar un razonamiento crítico en el alumno puede ser ya un acto de transformación. Pues lo anterior da paso a la emancipación del individuo: la consciencia y la autonomía son aspectos que ayudan a resistir contra todo acto de barbarie. Sin embargo, como bien sabemos, plantear críticamente el problema de la barbarie al estudiante no asegura que ésta desaparezca por completo ni de manera inmediata. Ante esta idea recordemos que Adorno nos menciona que no debemos ceder a la adaptación y por algo debemos iniciar.

En los intentos de oponerse a la repetición de Auschwitz me parece esencial crear claridad sobre cómo surge el carácter manipulador, para a continuación cambiar las condiciones e impedir su surgimiento en la medida de lo posible. [...] Si el intento sirve de algo o no, lo sabremos cuando se lleve a cabo; yo no voy a sobrevalorarlo. Hay que tener en cuenta que estas condiciones no explican automáticamente las personas. En condiciones iguales unas personas se convirtieron en esto y otras personas en aquello. Pero valdría la pena intentarlo.<sup>106</sup>

¿Cómo crear claridad en el estudiante sobre las contradicciones que imperan en la sociedad? Adorno nos menciona que no tiene una metodología para dictar en una serie de pasos la manera en que el docente debe fomentar el razonamiento crítico en el alumno: pues sabe que de imponer una sola técnica formativa para abordar dicho problema sería también caer en un acto de autoritarismo.

Ya Walter Benjamin había propuesto "Peinar la historia a contrapelo" para evidenciar todo acto de barbarie, y a su vez, dejar de transmitirla. Si ambos filósofos no proponen una dinámica en específico para llevar a cabo la sugerencia es porque le corresponde a cada uno de los docentes reflexionar su propia práctica desde un posicionamiento crítico para elaborar dinámicas que le permitan resistir contra la barbarie a partir de su ejercicio cotidiano al interior del aula.

Identificar y poner en marcha las múltiples maneras de promover el razonamiento crítico en el estudiante, sin que estas mismas se vuelvan un canon de referencia y se estén revisando de manera crítica, sería ya un intento de resistir contra la adaptación indomeñable que impone el capitalismo como imperativo sobre todos los individuos.

Si las personas son incitadas a elevar clarificadamente a consciencia contextos y circunstancias tales como la del fracaso de la cultura, la de la perpetuación socialmente forzosa de la barbarie y mecanismos de desplazamiento como los que acabo de caracterizar, tal vez no se consiga transformar esto de entrada y sin más, pero sí podría quizá crearse un clima mucho más favorable a una transformación [...] Esta cuestión central es la que realmente me importa; a esto es a lo que apunto también cuando hablo de la función de la ilustración y de la clarificación<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Th. W. Adorno, "Educar después de Auschwitz", *Op cit.*, pp., 607-608.

<sup>107</sup> Th., W., Adorno, *Educación para la emancipación*, *Op cit.*, p., 112.

Para que se logre lo anterior, ya mencionamos que Adorno no espera sugerir a modo de “receta” un plan de estudios ni mucho menos una estrategia pedagógica.<sup>108</sup> No obstante, recomienda, entre otras cosas, que el docente adopte un posicionamiento crítico para que pueda ayudar con la formación de una conciencia y una autonomía en el alumno: pues identificar y reflexionar las problemáticas por las que están atravesando mediante un ejercicio de razonamiento crítico puede representar ya un acto de resistencia.<sup>109</sup>

El problema ahora está depositado en saber cómo podemos acercarnos a la petición que Adorno plantea. Pues sugerir un modo de enseñar filosofía sería cerrar el pensamiento a un solo acto de conocer. Sin embargo, como ya habíamos mencionado, la propuesta debe tomarse a partir de una postura crítica: esto significa que se tendrá que revisar constantemente para evitar en la mayor medida la transmisión de la barbarie.

Por lo antes dicho, en el siguiente capítulo, a partir del pensamiento del pedagogo Paulo Freire, trataremos de explicar cómo es que la pregunta y el diálogo pueden contribuir con el fomento del razonamiento crítico en el alumno de bachillerato.

---

<sup>108</sup> Th. W. Adorno, “Educar después de Auschwitz”, *Op cit., Ibid.*, p., 602.

<sup>109</sup> *Ibid.*, pp., 600-601.

## 2. La pregunta y el diálogo como generadores del razonamiento crítico: un acercamiento a partir de la educación problematizadora de Paulo Freire

¿De qué manera la razón instrumental neutraliza la enseñanza de la filosofía que se imparte al interior del propio salón de clases? A partir del análisis que hemos realizado en el primer capítulo podemos mencionar que la enseñanza de la filosofía se instrumentaliza cuando se agota en un proceso de aprendizaje memorístico.

La UNESCO, en su informe *La filosofía una escuela de la libertad*, señala que la enseñanza de la filosofía, por lo general, se imparte más para ser memorizada que para ser reflexionada.<sup>110</sup> Pues, la estrategia predominante con la que se imparte dicha clase está pensada para retener contenidos y reproducirlos de manera mecánica: por tal motivo las tácticas y las técnicas pedagógicas se implementan para que el tema se memorice y no para que se problematice.

No hay duda de que la retención de datos y de hechos resulten importantes para todo proceso de conocimiento; sin embargo, por este motivo, lo que criticamos puntualmente es la memorización y no la memoria.<sup>111</sup> Para Maite Ruíz Flores el aprendizaje memorístico se caracteriza por el almacenamiento de datos que el alumno debe repetir de manera mecánica para poder aprobar un curso: por lo general la información se recupera a partir de las proposiciones que se encuentran ya determinadas en los manuales de la materia o bien a través de los apuntes que se elaboran mediante el discurso que dicta el profesor.<sup>112</sup>

Por lo anterior, si la enseñanza de la materia de filosofía se agota en la “simple” acción de transmitir contenidos para su repetición, entonces, la formación de los jóvenes quedará supeditada a la memorización y por lo tanto a un aprendizaje “inerte”.

La observación anterior fue enunciada por el filósofo inglés Whitehead como referencia a la dificultad que se le presenta al alumno al tratar de resolver un problema de su vida cotidiana a

---

<sup>110</sup> Cfr: *La filosofía una escuela de la libertad*, México, UAM-UNESCO, p. 48

<sup>111</sup> La memoria retiene hechos para revisar de manera crítica el pasado y el presente de nuestra historia. En este sentido, a partir de lo que menciona Walter Benjamin, la memoria permite principalmente *peinar la historia a contrapelo*. Esto significa groso modo: hacer un recorrido a través de la historia para ver cómo la “civilización” se ha construido con “barbarie”. Este ejercicio permite observar que la historia está en suspenso: pues su no realización es a su vez la posibilidad de su concreción. El pasado no es sólo el hecho bruto sino lo que no pudo ser y está en potencia de ser. Elaborar el pasado a partir de la memoria de manera crítica es tener en cuenta todos esos espectros que se quedaron sin existencia. Cfr: tesis V, VI y VII, en Reyes Mate, R., *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta, 2006.

<sup>112</sup> Cfr: Ruíz Flores Maite, *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Arceo, 2009, pp., 23-21

partir de lo que aprende en el salón de clases. Si bien el estudiante puede enunciar dichas proposiciones, reproducirlo de memoria, éste no puede experimentarlo: pues le resulta imposible una apropiación del conocimiento para ligarlo con su vida personal.

Sin embargo, “la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas –en otros términos, la capacidad de rebelión– es un elemento esencial en la formación intelectual de los jóvenes.”<sup>113</sup> En esta cita la UNESCO exhorta al docente a llevar a cabo un proceso de conocimiento que esté basado en la capacidad de la crítica: pues ésta, como hemos visto, impulsará a los jóvenes a su emancipación.

Abandonar la capacidad de criticar es a la vez renunciar a la posibilidad de emancipar: seguir reproduciendo un aprendizaje basado en el saber “inerte” es al mismo tiempo adaptar a un sinnúmero de estudiantes a una dinámica social de dominio.

Para evitar la reproducción de la adaptación, dicha organización menciona que “la enseñanza de la filosofía no puede reducirse hoy a una sucesión de planes de estudios, de programas oficiales o anuarios. Puesto que la educación filosófica representa un elemento crítico en la mayoría de los sistemas educativos.”<sup>114</sup>

En este sentido, la enseñanza de la filosofía, por representar un elemento crítico en los sistemas educativos, debe ir más allá de las barreras de los planes de estudios de los programas oficiales. Porque gracias al ejercicio continuo de un *razonamiento crítico*, a través de la filosofía, se puede contribuir con la formación y no con la “domesticación” del hombre.

No obstante, ¿de qué manera el docente puede salir del escollo de la razón instrumental para que realmente pueda implementar una enseñanza crítica de la filosofía? Nos dice Horkheimer que “lo que vale no es salvar la oposición de la razón subjetiva y la objetiva decidiendo por una de las alternativas ni –desde fuera– mitigando la oposición e hipostasiando las ideas, sino hacerlo sumergiéndose en la contradictoria cosa misma.”<sup>115</sup>

No se trata de que el docente de filosofía renuncie a la escuela en el que se encuentra dando clases creyendo, ingenuamente, que con este acto estará resistiendo contra el sistema: no existe un lugar fuera de la sociedad capitalista que trabaje con una razón distinta a la de los medios. Ni mucho

---

<sup>113</sup> *Idem.*

<sup>114</sup> *La filosofía una escuela de la libertad, Op cit, p.48*

<sup>115</sup> Th. W. Adorno y Horkheimer M., *Sociológica, Op cit, p. 210*

menos se trata de abrazarnos a un conformismo al saber que no podemos disolver absolutamente una educación que se encuentra engarzada en la instrumentalización.

Más bien, según la cita de Horkheimer, el asunto consiste en preguntarnos cómo podemos resistir al interior de la contradicción misma, es decir, cómo podemos apropiarnos del discurso oficial para resignificar prácticas que dejen de reproducir una educación cosificadora. En otras palabras, ¿cómo podemos enseñar filosofía de manera *crítica* para promover entre los alumnos un pensamiento *reflexivo* al interior del marco institucional imperante?

Por lo antes expuesto, en este capítulo trataremos de contestar a dicha pregunta a través de lo que nos sugiere Paulo Freire. Para llegar a su propuesta atravesaremos primero por la crítica que realiza a la educación bancaria: si bien es cierto que en el capítulo disciplinar, de manera general, hablamos de cómo la razón instrumental neutraliza la enseñanza de la filosofía, ahora abordaremos particularmente cómo ésta se limita a la transmisión de contenidos para su repetición mecánica, esto es, para su memorización.

Lo anterior nos servirá para luego acercarnos al pensamiento freireano relativo a la *concientizacao* (*concientización*).<sup>116</sup> Este tema lo desarrollamos, no para sustituir nuestro marco conceptual, sino para ofrecer las bases que sustentan el tema generador y el ejercicio de la pregunta y el diálogo.<sup>117</sup> Asimismo, cabe mencionar que a pesar de los matices teóricos que pueden existir entre la Teoría Crítica de Adorno y Horkheimer con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, creemos que los elementos que nos ofrece dicho pedagogo pueden ser nodales para promover el razonamiento crítico en el alumno de bachillerato.<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Freire especifica en una conferencia, que se llevó a cabo en el centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca Morelos, que prefiere utilizar la versión de la palabra en su idioma original: "[...] cada día me convido más de que la palabra debe ser usada en su forma brasileña "concientizacao" y conservar su ortografía." Cfr: Concientizar para liberar (noción sobre la palabra concientización), origen de la palabra, en Torres Novoa, C. A., *La praxis educativa de Paulo Freire*, México, Ediciones Gernika, 1977, p.,108. Sin embargo, la traducción más acertada que utilizamos es concientización y no concientización.

<sup>117</sup> Trabajaremos la pregunta y el diálogo a partir del pensamiento de Paulo Freire. En este sentido, nuestra propuesta no se referirá a la pregunta cartesiana ni al diálogo socrático. Pues creemos que lo anterior resulta ajeno al marco conceptual de Horkheimer y Adorno relativo al razonamiento crítico.

<sup>118</sup> Los matices tienen que ver más con la terminología que usan sendas tradiciones. Pues más que rupturas existen varias continuidades. Un ejemplo de esto es el seguimiento que le dio H. Giroux a la pedagogía crítica de Freire mediante el estudio filosófico de Horkheimer, Adorno y Marcuse.

## 2.1 La educación bancaria: formación para la domesticación

Paulo Freire menciona en su libro *Pedagogía del oprimido* las siguientes características de la educación "bancaria":

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educado será (...) Tal es la concepción "bancaria" de la educación.<sup>119</sup>

La cita anterior nos invita a reflexionar en torno a tres consideraciones: el papel del docente, el del alumno, y el del saber. Trataremos de acercarnos a lo que Freire entiende por *educación "bancaria"* a partir del análisis de estos tres momentos.

En el primer momento encontramos dos características que la educación "bancaria" otorga al papel del docente: el del erudito y el del individualista. Freire nos menciona que los profesores, que se encuentran circunscritos bajo este paradigma, son vistos como sabios que tienen por finalidad última transmitir sus conocimientos al que "no sabe nada": es decir, al alumno.<sup>120</sup> En efecto, el "saber absoluto" se presenta como una característica exclusiva de los docentes. Y se da por sentado que éstos son los únicos que detentan el saber.<sup>121</sup>

La pregunta que nos viene de manera inmediata consiste en saber cómo es que los profesores llegan a ser "sabios". Al respecto Freire nos menciona que "éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto que prepara su clase [para que] frente a los educandos (...) diserte respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente"<sup>122</sup>

Con base en la cita anterior podemos observar que el docente adquiere el "saber" en el momento en que se enclaustra en la biblioteca para sustraer de los libros todo el conocimiento que necesitará para dictar a sus alumnos en futuras clases. Sin embargo, debemos aclarar que no se trata de que el docente lea para comprender una situación concreta de su realidad. Todo lo contrario. Más bien, lo que hace es incorporar cuantitativamente libros a su acervo intelectual, para legitimar su lugar como docente-erudito frente al alumno-ignorante.

---

<sup>119</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1978, p., 72.

<sup>120</sup> Cfr: *Ibid.*, p. 73.

<sup>121</sup> La afirmación que acabamos de realizar nos lleva incluso a considerar que es el saber lo que permite legitimar el poder del profesor frente al alumno.

<sup>122</sup> *Ibid.*, pp. 86-87



Asimismo, la actividad que realiza el docente para incrementar su saber lo aísla de su comunidad académica: pues la búsqueda del conocimiento que realiza lo hace de manera individual. En este sentido, la educación bancaria lo obliga a rechazar el trabajo colaborativo. Así lo menciona Freire: "La educación <<bancaria>>, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza el compañerismo."<sup>123</sup> En efecto, a partir de ésta cita podemos observar que este modelo de educación lleva de manera implícita una dicotomía indisoluble: docente-alumno. Separación que los aleja abismalmente uno del otro. Este distanciamiento lo podemos ver, por ejemplo, en el momento en que el profesor realiza su planeación de clases ignorando los intereses de los estudiantes.

Podemos pensar incluso que toda la investigación que elabora el profesor la decide de forma "original"; sin embargo, Freire nos menciona que ni siquiera esto realiza: pues el trabajo del docente se limita a "(...) imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados- falso saber que él considera verdadero."<sup>124</sup> En este sentido podemos entender que la educación bancaria perfila a un profesor que se dedica a repetir lo que dicen los manuales instruccionales. Y esto provoca que los alumnos también reproduzcan el discurso que se encontraba ya establecido en los textos consultados por el docente.

El individualismo del docente provoca un alejamiento de la comunidad en la que se encuentra. Freire menciona que la práctica de estos docentes provoca que estén "simplemente en el mundo y no con el mundo."<sup>125</sup> En efecto, esta práctica que ejerce el docente conlleva a que ignore todo lo que se encuentre alrededor suyo. Incluso se muestra indiferente ante cualquier problemática social que se le presente: pues estar en el mundo consiste estar ajeno a la presencia del otro.

Al mismo tiempo, este alejamiento de su entorno abre paso a una relación unidireccional que condena la participación del alumno relativa a la construcción del saber y a la intervención en su comunidad. Pues los alumnos, al quedar subordinados, tendrán como fin principal la recepción del saber ya establecido para su eterna repetición. Así podemos ver que el docente solo se encarga de dar contenidos y el alumno de recibirlos.

---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 78.

En un segundo momento, y partiendo de lo antes dicho, la educación bancaria reduce al alumno a un simple objeto de repetición. Su reducción a objeto, específicamente a una "vasija", persigue como función principal el almacenamiento de datos para su reproducción mecánica. Esto provocará que el docente, al estimular únicamente su capacidad memorística, anule su reflexión crítica.

Al respecto Freire nos menciona lo siguiente: "cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica."<sup>126</sup> En efecto, los alumnos que se encuentran proscritos por la educación bancaria carecen de conciencia crítica. Pues los profesores solo indican a sus alumnos, a partir de sus manuales, que se dediquen exclusivamente a repetir los apuntes que sustrajeron de los libros de consulta. En este sentido, estas prácticas imposibilitan la gestación de un pensamiento propio: esta educación sustrae el razonamiento crítico de los alumnos.

Como podemos observar, una consecuencia que trae la práctica de la educación "bancaria" consiste en la anulación de la palabra del alumno. Es cierto que este llega a decir palabras dentro del aula, sin embargo, no son auténticamente suyas, pues sólo dice lo que ha aprehendido de memoria, o bien, lo que le ha dicho el profesor que repita. En este sentido, podemos entender que el alumno no está desarrollando un pensamiento propio, todo lo contrario, se va imponiendo una tradición que le enseña la manera "correcta" de cómo debe ver al mundo e interactuar en él. Pues la memorización al anular la palabra del alumno, al mismo tiempo, está cancelando toda posibilidad de conciencia y de autonomía.

Lo anterior sucede, como hemos mencionado, porque el modelo de aprendizaje que llevan a cabo los profesores sólo se dedica a estimular la reproducción mecánica del discurso. Pues la educación bancaria pone un mayor énfasis en el aspecto memorístico del saber: así, cuanta mayor información pueda repetir, con suma precisión, mejor "educado" estará. En este sentido, la educación se agota en el almacenaje de datos, para su repetición *ad infinitum*.

Para sustentar la afirmación anterior Freire nos menciona que "en el momento en que [la educación] se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia (...) transforma a los educandos en recipientes, en objetos (...)." <sup>127</sup> En efecto, en esta cita podemos observar específicamente que la "mecanización" del saber se logra después de haber reducido al

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 82

alumno a un simple "recipiente" en el que el profesor lo va llenando de información que tiene que repetir. En otras palabras, el aprendizaje memorístico merma el surgimiento del pensamiento crítico.

Sin embargo, antes de arribar al tercer momento, debemos preguntarnos ¿cuál es el objetivo que persigue la educación bancaria con estas prácticas de enseñanza-aprendizaje? Freire nos contesta esta inquietud de la siguiente manera: "En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad, y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para estos lo fundamental es (...) la preservación de la situación"<sup>128</sup> ¿Qué consecuencias podrían devenir al fomentar sólo la ingenuidad en el estudiante, es decir, en dejar de promover el razonamiento crítico? Tal parece que el saber que promueve la educación "bancaria", a partir de sus prácticas pedagógicas, sólo sirve para preservar el estado actual de opresión.

Al respecto, la educación bancaria "no se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano. Su ánimo es justamente lo contrario: el de neutralizar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de la creación y de acción."<sup>129</sup> Como podemos observar, Freire nos menciona que el resultado que trae consigo la educación "bancaria" consiste principalmente en integrar al alumno a la eterna repetición del sistema de dominio: pues éste se dedica a reproducir las mismas relaciones de poder que lo somete. De esta manera, al dejar a un lado el razonamiento crítico, se anula la posibilidad de generar condiciones que permitan al hombre *ser más*, es decir, a generar la humanización de los hombres.<sup>130</sup>

Como hemos visto, esta práctica basada en un aprendizaje memorístico provocará que la pasividad del alumno sea una de las manifestaciones instrumentales de la razón. Es decir, como tercer momento de nuestro análisis, el saber que promueve la educación bancaria se presenta como una práctica de dominación.<sup>131</sup>

En efecto, este aprendizaje, que envuelve a los alumnos en una enorme pasividad, se legitima para que estos se adapten sin ningún problema al *statu quo* del sistema, y, asimismo,

---

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 75

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 82

<sup>130</sup> Cfr: *Ibid.*, p. 94

<sup>131</sup> Cfr: *Ibid.*, p. 81

reproduzcan la opresión en el que se encuentran subyugados. Freire menciona lo anterior de la siguiente manera: "la educación como práctica de la dominación (...) al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión"<sup>132</sup>

El aprendizaje que inculca la educación "bancaria" imposibilita al educando a resolver problemáticas ligadas con su realidad: lo orilla a la formación de un individuo obediente. En este sentido, la pasividad del alumno se convierte en una manifestación instrumental de la ideología de las relaciones de poder. Pues, "(...) cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo."<sup>133</sup>

A partir de lo anterior podemos entender que la reproducción mecánica del saber vuelve a los alumnos en seres pasivos: y esta se convierte principalmente en el salvoconducto a la adaptación sin resistencia a una realidad en la que seguirán legitimando un sistema anquilosado en el autoritarismo.

En efecto, la educación bancaria se dedica a "educar" para adaptar al hombre a un sistema en el que éste deberá seguir reproduciendo la opresión. Al respecto Freire menciona que:

[...] dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aun y adaptarlos al mundo. Para la concepción <<bancaria>> cuanto más adaptados estén los hombres tanto más <<educados>> serán en tanto adecuados al mundo.<sup>134</sup>

Un alumno que no cuestiona y dialoga dentro del aula será, al mismo tiempo, un individuo que no dude del estado de cosas que lo rodean en su vida cotidiana. Si el estudiante logra adecuarse en la sociedad, es decir, si logra seguir adecuadamente *las mores* que impone el sistema en el que se encuentra inserto, éste será el mejor "educado". En otras palabras, los alumnos serán "ejemplares" para la educación bancaria como para el sistema de dominio si y sólo si éstos no cuestionan el orden opresor establecido.

Por todo lo antes expuesto, podemos comprender que Freire entiende por educación "bancaria" aquella que se dedica, mediante sus prácticas pedagógicas, a hacer del alumno un ser dócil, para que, sin resistencia alguna, se adapte a las exigencias que imponen las dinámicas sociales que imperan en su realidad. En este sentido, los educandos, al estar adaptados al mundo, se vuelven "presas" de las contradicciones que persisten en su entorno.

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 83

<sup>133</sup> *Ibid.*, pp. 74-75

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 79

Sin embargo, Paulo Freire propone resistir frente a la educación bancaria mediante una práctica educativa en el que se forme al estudiante en la *concientización*.<sup>135</sup> En el siguiente apartado veremos en qué consiste su propuesta, para luego arribar al tema generador y al ejercicio de la pregunta y del diálogo.

## **2.2 La concientización: toma de conciencia y transformación como práctica dialéctica de la libertad**

La palabra concientización nació de una serie de reflexiones que un equipo de profesores desarrolló en Instituto Superior de Estudios de Brasil (ISEB): lugar que estaba asociado al Ministerio de Educación Nacional y que fue creado después de la llamada Revolución liberadora del Brasil en el año 64.<sup>136</sup> Al respecto, Freire puntualiza lo siguiente:

[...] fue precisamente allí en el ISEB, en donde yo escuché por primera vez la palabra *concientización* y al oírla, percibí inmediatamente la profundidad de su significado, pues estaba absolutamente convencido de que *la educación como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, un acercamiento crítico a la realidad*.<sup>137</sup>

En efecto, para este pedagogo la educación como práctica de la libertad se realiza a partir de la concientización. Y ésta, más que una categoría estática, implica un acto dinámico de conocimiento crítico que surge a partir del momento en que el docente como el estudiante se apropian de la realidad que les rodea.

Para matizar lo anterior es necesario observar que la concientización se presenta como:

un esfuerzo dialéctico de comprensión entre la subjetividad y la objetividad, o en otras palabras, entre conciencia y mundo o, en otras palabras aún, entre hombre y mundo. No dicotomiza estas dos dimensiones, sabe que no hay hombre sin mundo y sabe que no hay mundo sin hombre [...] esto es, no parte las cosas, no dicotomiza las cosas. La concientización [...] no puede existir fuera de la acción y de la reflexión de los hombres sobre el mundo que prohíbe que los hombres sean [...] se aproxima desde una perspectiva dialéctica para comprender dialécticamente los problemas sociales.<sup>138</sup>

Podemos observar en esta cita que el acercamiento a los problemas sociales se da mediante un proceso dialéctico entre los polos que corresponden a la teoría y a la realidad, o bien, como dice Paulo Freire, entre la subjetividad y la objetividad. Este esfuerzo evita caer en la dicotomía de uno

---

<sup>135</sup> Cfr: *Ibid.*, p. 35

<sup>136</sup> Torres Novoa, C. A., *La praxis educativa de Paulo Freire, Op cit.*, p., 107.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p., 108. El subrayado es nuestro.

<sup>138</sup> *Ibid.*, pp., 124-125.

u otro aspecto: pues quedarse parado en dicha disyunción se estarían abordando ingenuamente las contradicciones de una situación concreta.

Primero revisaremos brevemente en qué consiste dicotomizar la concientización. Y luego daremos paso a la explicación del proceso dialéctico del que nos habla Freire. Como ya mencionamos, el proceso dicotómico consiste en acercarse de manera unilateral a la realidad: ya sea a partir de la de la teoría (conciencia) o del activismo (mundo).

Freire menciona que existen grupos que creen que la concientización es una elucubración que ayuda a resolver las problemáticas sociales en las que el individuo se encuentra inmerso. Al respecto nos menciona lo siguiente:

Algunas personas y algunos grupos asisten a los cursillos y a los seminarios sobre concientización, buscando encontrar a veces en la propia *palabra concientización*, una señal mágica, encontrar una especie de ayuda mágica que fuera capaz de resolver problemas de orden emocional que estas personas y estos grupos tienen. [...] Buscan la palabra concientización como si fuera una “varita mágica”, que en sí fuera a restaurarnos el equilibrio emocional que se ha roto [...] <sup>139</sup>

La concientización no es un saber terminado que busque dar una solución a algún tipo de problema emocional o social de manera inmediata ni definitiva. Tampoco es una teoría a la que se deba acceder para obtener las categorías necesarias que nos ayudarán a resolver cualquier índole de dificultad con tan sólo estudiarlas y evocarlas.

Asimismo, en la cita anterior podemos observar que la propuesta de Freire no es un esquema diseñado para ser transmitido a los asistentes de los cursos en forma de receta. Sin embargo, por lo común se cree que al asistir a estos seminarios la gente encontrará en la concientización un sabio consejo que dicte qué hacer para lograr un "equilibrio" en la vida caótica de la humanidad.

Los que también asisten a estos cursos para escuchar sobre lo que es la concientización llegan de manera predispuesta a encontrar "la verdad". Más aún: pues al salir de los mismos creen que ya fueron iluminados por las palabras del "profeta" que dictó la clase y que por arte de magia todos los problemas se solucionarán. En pocas palabras, este grupo cree que al saber lo que significa la “concientización” toda contradicción quedará resuelta de manera automática e inmediata.

Freire también menciona que existe otro tipo de gente que confunde la concientización con un activismo. Al respecto nos dice lo siguiente:

Otro grupo busca los cursillos de concientización [...] como un instrumento de actuación en la sociedad para hacer la transformación revolucionaria. Les parece [...] que con solo pronunciar la palabra se hará la revolución [...] lo que es una postura

---

<sup>139</sup> *Ibid.*, pp., 121-122.

totalmente inconsistente: estas personas piensan que si sales de noche con un proyector, o con un cartel en la mano o con un aparato cualquiera y se encuentran con grupos obreros o campesinos, quedará hecha la transformación del mundo.<sup>140</sup>

Este grupo piensa que la transformación del mundo radica en salir a las calles a manifestarse en contra del estado actual de opresión. Acertadamente Freire llama a esto activismo: pues éste radica en actuar de manera impulsiva sin reflexionar previamente las medidas que se están tomando.

Asimismo, este tipo de personas que se creen poseedoras de la concientización, y por lo tanto dignas de predicar con el ejemplo, pues se piensan libres de todo rasgo de dominio, suponen que su activismo ayuda a contrarrestar la educación bancaria: pues salen dispuestos a "alfabetizar", a "iluminar", a todo aquel que se encuentre aún dominado por las relaciones de "producción capitalista burguesas".

Estos grupos empiezan a pensar qué desarrollar para ellos, no sé cómo decirlo, *aspirin action*, acción de aspirina. Con estas acciones de aspirina [...] se resuelven los problemas sociales: voy con mi amor al pueblo que sufre, a mis hermanos que sufren; voy con una concientización transformada en una caja de aspirinas a las comunidades [...] [Estas personas] en el fondo [...] son ideologizadas por la estructura de dominación sin saberlo [...] sin embargo aparecen como liberadoras y salvadoras de los pobrecitos hermanos que están sufriendo [...] En último análisis es una actitud absolutamente falsa.<sup>141</sup>

Vemos que la concientización tampoco se refiere a una solución inmediata que se logre mediante el activismo. Entonces, ¿qué es lo que espera Freire con su crítica a la educación "bancaria"? ¿A caso pretende implícitamente que hagamos una revolución para tomar el poder del Estado a los opresores y hacer justicia a los vencidos? Al respecto, este pedagogo nos menciona lo siguiente:

Al denunciarla no esperamos que las elites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte. Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción "bancaria" so pena de contradecirse en su búsqueda. [...] La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación "bancaria", se equivocó en este mantener (...) <sup>142</sup>

La propuesta freireana dista demasiado de ser una revolución, es decir, no pretende dar un giro radical a las condiciones materiales e ideológicas en las que se encuentra inmerso. No tiene por objetivo arribar a la subordinación del poder. La ingenuidad consiste en creer que la solución está en la acción de arrebatar el lugar que ocupan los poderosos para imponer un nuevo orden desde los oprimidos. Esto también es llamado por Freire como *aspirin action*.

---

<sup>140</sup> *Ibid.*, p., 122.

<sup>141</sup> *Ibid.*, pp., 123-124.

<sup>142</sup> Freire P., *Pedagogía del oprimido, Op cit.*, p. 83

Sin embargo, este pedagogo brasileño tampoco pretende que la dominación que ejerce la dinámica de producción capitalista sobre el individuo siga desapercibida y permanezca inalterada. Para él es importante identificar la lógica con que se mueve la realidad opresora para impulsar, a partir de su propia dinámica, una educación liberadora:<sup>143</sup> pues saber en qué consisten las prácticas de dominación de la educación bancaria resulta ya un gran avance para poder contrarrestarlas mediante acciones emancipadoras. Y estas acciones pueden fraguarse a partir de una formación en el razonamiento crítico.

En efecto, Para Paulo Freire la transformación de la realidad no se lleva a cabo de manera dicotómica: la problemática que entraña la sociedad capitalista no se puede abordar unilateralmente a través de la teorización ni a partir de un activismo polarizado de toda reflexión.

Para este pedagogo la concientización, también llamada conciencia crítica, se realiza gracias a un movimiento dialéctico: éste es un proceso de conocimiento que consiste en analizar la realidad inmediata para luego hacerse de un posicionamiento consciente que posibilite una intervención crítica en el ámbito social. Esta afirmación nos permite observar que el movimiento se encuentra inmerso en dos momentos importantes: la toma de consciencia y la transformación.

Sin embargo, dicho desplazamiento no consiste en un proceso mecánico ascendente ni progresivo. Freire no espera que luego de que se haya cumplido el punto "A" (consciencia) se llegue incondicionalmente al punto "B" (transformación). Asimismo, tampoco pretende ponerle un fin al movimiento dialéctico al cumplir ambos aspectos. Ser conscientes para transformar no significa que se ha logrado obtener la "fórmula teórica" que aliviará el padecimiento del mundo.

Para acercarnos al proceso del movimiento dialéctico que encierra la concientización veamos detenidamente en qué consiste cada uno de estos dos momentos.

Freire menciona que la toma de consciencia es una parte indispensable de la concientización. Pero, ¿en qué consiste esto? Veamos a continuación cómo lo enuncia:

Esta <<prise de consciencie>> no es todavía la *concientización*. Esta es la <<prise de consciencie>> que se profundiza. Es el desarrollo crítico de la <<prise de consciencie>>, por esta razón, la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una esfera crítica en que la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica: en que el hombre busca conocer. La concientización así, es el *test del ambiente*, de la realidad.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Cfr: *Ibid.*, p. 39

<sup>144</sup> Torres Novoa C. A., *La praxis educativa de Paulo Freire, Op cit.*, p., 111.



El examen reflexivo de la realidad en la que estamos inmersos posibilita que nos alejemos de su inmediatez. Pues, como menciona este pedagogo brasileño, "para conocer tengo que sentir, pero cuando mi conocimiento se queda a un nivel preponderante de la sensibilidad de lo conocido, no alcanzo [...] el logos de la realidad."<sup>145</sup>

Para Freire es necesario "superar" la esfera espontánea de la realidad a partir del ejercicio de la reflexión: lo que nos propone es pasar de la ingenuidad a la conciencia de las cosas mediante el análisis de nuestro entorno. Pues la reflexión "le da un carácter activo a su conciencia y hace que esta conciencia jamás sea receptáculo al cual llevar, sino despegue permanente, constante, hacia la realidad en que se constituye, reflexionando sobre la propia constitución, que hace capaz al hombre de conocer y reconocer el conocimiento existente [...]."<sup>146</sup>

Asimismo, para este pedagogo la concientización se encarga de "develar" los grandes mitos que han legitimado la realidad imperante. Pues para él se toma conciencia cuando se abordan los discursos míticos que han manipulado a la historia.<sup>147</sup> Esto significa que:

La labor humanizante no podrá ser otra sino la labor de desmitificar. Por ello mismo la concientización es el acercamiento crítico tanto cuanto más posible sea, hacia la realidad, develándola para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominadora.<sup>148</sup>

Desmitologizar la realidad inmediata implica reflexionar los grandes relatos que configuran la vida cotidiana: pues su análisis permite conocer la estructura que compone nuestra realidad. Tener conocimiento de cómo trabaja la dinámica social imperante implica ya un primer acercamiento crítico a nuestro entorno. Pues, como dice Freire, al reflexionar en torno a las problemáticas sociales se está dando ya una superación de la esfera espontánea de la realidad.

Freire complementa la idea anterior con lo siguiente:

Se vuelve, pues necesario que yo supere mi conocimiento del mundo, que es ingenuo, espontáneo, alienado y alientante, teniendo ahora al mundo como objeto de mi mente epistemológica, de búsqueda crítica, para develarlo en su razón de ser. Así supero mi doxa de la realidad, con el logos de la misma. La concientización es entonces, en primer lugar, un acto de conocimiento, implica un develamiento de la realidad, con el cual yo

---

<sup>145</sup> *Ibid.*, p., 131.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p., 129.

<sup>147</sup> Freire aclara lo siguiente: "No quiero con esto decir que hay una ilogicidad de lo mágico. No. Ni establecer una dicotomía entre la conciencia prelógica y la conciencia lógica, diciendo que la primera pertenece a los grupos primitivos y la segunda a los grupos civilizados. No hay prelogicidad ni una logicidad, por lo tanto, no hay una diferencia de esencia [...], sino una diferencia de grado en el proceso de evolución de la conciencia. Cfr: *Ibid.*, pp., 131-132.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p., 114.

voy adentrándome poco a poco en la esencia misma de los hechos que tengo frente a mí como objetos cognoscibles, para develar la razón de ser de estos hechos. 131

A partir de esta cita se puede pensar que la toma de conciencia se logra al quitar el manto obscuro de la ignorancia: pues se puede creer que por debajo de este velo se oculta "La verdad" que la estructura dominante escondió. Si se mira a la concientización como aquella piedra filosofal que debemos buscar incesantemente por todos los rincones del mundo, entonces esta concepción nos podría sugerir que al hallarla, al mismo tiempo, se estaría resolviendo cualquier problema que limita la emancipación del hombre

No obstante, la idea anterior es uno de tantos mitos que obscurecen más la idea de lo que representa la concientización. Por tal motivo, para este pedagogo es imperativo que se tome conciencia incluso de aquello que se presenta como "La verdad". En este sentido, el análisis de la realidad no tiene como fin hallar el lugar en donde reina lo absolutamente bueno, bello y justo, sino en realizar un ejercicio de autocrítica de manera constante para comprender y poder intervenir en nuestro contexto y en nuestro tiempo.<sup>149</sup>

Para Freire la concientización es un acto de conocimiento y de acción que se encuentran en un proceso permanente. Esto significa que tanto el docente como el estudiante deben reflexionar de manera colaborativa las respuestas que obtuvieron luego de su primer acercamiento a la realidad. En este sentido, el análisis, al llevarse de manera dialéctica, evita caer en el mito de la verdad absoluta: el examen autocrítico "es lo que hace que el conocimiento sea un proceso y no un hecho [...]".<sup>150</sup>

La concientización tampoco acepta el relativismo. Por lo tanto, se toma conciencia a partir de la reflexión que se elaboró de la realidad: esto implica llevar a cabo un estudio esquemático que le permita al individuo problematizar de manera constante su época histórica en la que vive.

Este proceso, sin duda, le permitirá obtener algunas respuestas sobre la complejidad del mundo. Sin embargo, cabe aclarar que éstas no son definitivas: pues el análisis de la dinámica social debe ser permanente debido a que ésta se encuentra en constante movimiento.

Por tal motivo, para evitar lo absoluto y la relatividad de la verdad, la conciencia debe tener un carácter activo para analizar las certezas de cada época y de la actualidad. Por esta razón Freire considera que el conocimiento se construye socialmente y no a partir de una verdad atemporal.

---

<sup>149</sup> Freire puntualiza que la concientización es un acto de conocimiento y de acción que se encuentran en un proceso constante, que nunca para. Cfr: *Ibid.*, p., 130.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p., 129.

Gracias al carácter dialéctico que tiene la toma de conciencia se puede seguir examinando una y otra vez el resultado que se obtuvo luego de analizar colaborativamente alguna situación concreta de la sociedad en la que se vive. En este sentido, la concientización consiste en el esfuerzo de reflexionar constantemente la estructura en la que se encuentra inmerso, para que se intervenga de manera crítica y no ingenua.

Recordemos que para Freire la dialéctica consiste en volver al punto del que se partió, pero de diferente manera: pues se analiza la realidad en su inmediatez para luego intervenir en ella conscientemente. Por esta razón, la concientización es un acto de conocimiento que se encuentra también en un "proceso permanente que demanda la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo."<sup>151</sup>

En otras palabras, el posicionamiento crítico se realiza al reflexionar de manera constante lo inmediato para acercarse críticamente a la realidad. "Si la concientización no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante, permanente de conocer la realidad tal y como se está dando, para transformarla en otra realidad, la concientización es un bla, bla, bla inoperante."<sup>152</sup>

En efecto, para este pedagogo, la concientización deja de ser "palabrería" cuando se lleva a cabo la transformación del entorno. Pues bien, sin este elemento, el acercamiento crítico a la realidad se estaría asumiendo como una posición falsamente intelectual, es decir, intelectualista: por esta razón "la concientización no puede existir fuera de la praxis, esto es, fuera de la acción-reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente constituyendo la forma de [...] transformar el mundo que caracteriza a los hombres."<sup>153</sup>

De esta manera Freire menciona por qué la transformación (praxis) es la segunda característica indispensable de la concientización:

En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, si no hay una dialectización conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que están dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de transformación.<sup>154</sup>

La concientización es un proceso que se inaugura cuando la conciencia se hace reflexiva frente a la realidad espontánea. Sin embargo, la toma de conciencia, analizar a profundidad la estructura que configura nuestro mundo, sólo nos permite comprender un primer momento del movimiento

---

<sup>151</sup> *Ibid.*, p., 129.

<sup>152</sup> *Ibid.*, pp., 136-137.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p., 111.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p., 132.

dialéctico. Pues, como podemos observar en la cita, el segundo elemento insoslayable es el proceso de transformación.

Para Freire la praxis es la capacidad de actuar conscientemente en la realidad: se conoce la estructura que configura la época en la que vivimos para saber de qué manera se puede intervenir. "Al objetivar o admirar (tomado aquí en sentido filosófico) los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetivada. Esto precisamente es la praxis humana, la acción-reflexión del hombre sobre el mundo [...]."<sup>155</sup>

En efecto, la praxis está sustentada dialécticamente en la acción-reflexión. Esto no quiere decir que la reflexión se vuelva una especie de "receta" que indique cómo comportarnos en la realidad: no se encarga de indicar en una serie de pasos la manera correcta de cómo se debe transformar el mundo. En este sentido, la praxis no es una intervención diseñada por la razón.

El movimiento dialéctico permite que se revise de manera constante nuestra intervención en el mundo para que la praxis no se convierta en un activismo. La reflexión hace que la acción se acompañe de una autocrítica: pues gracias a ésta se pueden examinar constantemente todas las medidas que se decidieron implementar para la transformación de nuestro entorno.

Por lo anterior, para Freire la praxis también representa un compromiso histórico: pues implica que el hombre, una vez que toma conciencia de su realidad, se involucre permanentemente en la transformación de su historia.<sup>156</sup> Así lo menciona:

*La concientización*, implica por lo tanto que al percibirme oprimido, yo sé que sólo me liberaré si transformo la situación concreta en que me encuentro oprimido y no puedo transformar esa situación en mi cabeza porque eso sería idealismo [...] sería caer en una forma de pensar filosófica en la cual la conciencia "crea mi realidad". Yo decretaría desde mi conciencia que ahora sería libre. Sin embargo, las estructuras seguirán siendo las mismas y esto no realiza mi libertad. Entonces la *concientización* implica esta inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformación.<sup>157</sup>  
¿Qué significa que la inserción del hombre en el mundo tenga por carácter un compromiso histórico? Para este pedagogo asumir dicho compromiso consiste en "el acto de denunciar la estructura deshumanizadora y el acto de anunciar la estructura humanizadora."<sup>158</sup>

Para Freire el acto de denunciar tiene que ver con la toma de conciencia: pues para poder emitir un juicio de valor es indispensable que primero se conozca la realidad de manera crítica. Y

---

<sup>155</sup> *Ibid.*, p., 110.

<sup>156</sup> *Ibid.*, p., 111.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p., 112.

<sup>158</sup> *Idem.*

el acto de anunciar se relaciona con la transformación, es decir, con la creación permanente de la historia.

Este pedagogo nos menciona que la estructura humanizadora se anuncia a partir de un ante-proyecto: éste evoca la posibilidad de cambiar las condiciones ideológicas y materiales de nuestra realidad, en pocas palabras, de pensar que aún podemos tomar el curso de la historia para orientarla hacia un mundo más humano.

La característica principal del ante-proyecto consiste en que la finalidad de transformar nuestra realidad en un mundo mejor se realiza a partir de una intervención permanente. Esta afirmación se anuncia de la siguiente manera:

[...] entre el momento del anuncio y la realización del anuncio hay algo que debe ser enfatizado y [...] es el anuncio de un ante-proyecto. Porque el ante-proyecto se hace proyecto en la praxis histórica. [...] Es exactamente la historia que nosotros tenemos que crear con nuestras manos y que tenemos que hacer. Es el tiempo de las transformaciones que tenemos que realizar. Es el tiempo de mi compromiso histórico.<sup>159</sup>

Para Freire el hombre tiene el compromiso de crear una historia más humana. Y esta se logra cuando se interviene en la realidad de manera consciente. Hacemos hincapié en que el compromiso de transformación se lleva a cabo mediante el carácter dialéctico de la acción-reflexión.

Lo anterior significa que el ante-proyecto también se está revisando constantemente para no cerrarlo en afirmaciones absolutas ni relativistas, así como tampoco caer en activismos. La transformación del mundo se realiza gracias al compromiso de intervenir en él y de examinar críticamente nuestras acciones, para que la educación como práctica de la libertad, en cuanto ante-proyecto, no se desvíe de la concientización.

Por lo tanto:

Cuanto más concientizados estamos, tanto más por el mismo compromiso que asumimos de transformación somos anunciadores y denunciadores. Pero esta posición debe ser permanente, porque desde el momento en que nosotros denunciáramos y anunciáramos una estructura deshumanizante, por ejemplo, y nos comprometiéramos con la realidad, ya que el proyecto se hace sólo en la Praxis, desde ese momento en el cual alcanzáramos la concientización del proyecto [...] automáticamente nos burocratizaríamos y este es el peligro de las revoluciones, cuando ellas dejan de ser permanentes [...] Esta dialectización que no tiene propiamente un ayer, ni un hoy, ni un después, que no es estática porque es un quehacer constante de transformación.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> *Ibid.*, pp., 112-113.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p., 114.

La concientización es un acto de conocimiento que permite un acercamiento crítico a la realidad. Esto se lleva a cabo mediante un proceso dialéctico: entre la toma de conciencia y la transformación. Conocer la dinámica social en la que nos encontramos inmersos nos permite tomar medidas para que el individuo sea el artífice de su propio entorno.

Sin embargo, no basta simplemente con tomar conciencia para transformar, sino en asumir la creación de nuestra realidad a partir de un compromiso histórico, esto es, en la intervención permanentemente de la realidad mediante la acción-reflexión.

Freire se anticipa a sus detractores al preguntarse: ¿cómo se cristaliza en la práctica pedagógica el proceso dialéctico de la concientización? Al respecto, este pedagogo brasileño menciona lo siguiente:

Se podría objetar: ¿y dónde encontramos el proceso? El ¿cómo de la concientización? El cómo de la concientización implica un punto básico que me parece el punto de distinción sobre todo entre la educación como instrumento de dominación y la educación como instrumento de liberación. [...] La educación concientizadora, por lo tanto, para la liberación, en lugar de ser este acto de transferencia de conocimiento en el que ciertamente no hay conocimiento, es un acto de conocer, y porque es un acto de conocer implica que en su proceso, educandos y educadores asuman simultáneamente la posición de sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto conocido. Aquí no hay uno que piensa, que sabe, frente a aquellos que dicen que no saben y que necesitan ser educados, sino que hay sujetos curiosos que buscan conocer.<sup>161</sup>

Para Freire la liberación comienza en el momento en que, en medio de educación bancaria, se empieza a resignificar la práctica docente. No se trata de abandonar las instituciones educativas: pues al interior de ellas el profesor debe colocarse en una educación para la emancipación y no para la dominación. Por lo tanto, la concientización, como ya lo habíamos mencionado, implica un proceso de conocimiento que involucra al docente y al estudiante como sujetos activos que buscan aprender uno con el otro para incidir críticamente en el mundo.

Y para lograr lo anterior es necesario que:

[...] la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con información; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del "deposito" de contenidos, sino la de problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> *Ibid.*, p., 115.

<sup>162</sup> *Ibid.*, pp. 84-85

Como podemos observar, si queremos fomentar un razonamiento crítico en el estudiante debemos dejar de reproducir el aprendizaje memorístico: pues éste representa una de tantas prácticas que la educación “bancaria” ejecuta al interior del aula. De otro modo, por más “buena intención” que tengamos, sólo seguiremos fomentando dinámicas que hacen del alumno un ser vacío y autómeta.

No obstante: ¿qué elementos necesitamos para dejar de reproducir la educación bancaria que se encuentra sostenida sobre la piedra angular de la razón instrumental?, ¿de qué manera podemos fomentar el razonamiento crítico en el estudiante para resistir ante la adaptación indomeñable de la dinámica social capitalista? Freire asegura que el razonamiento crítico se va promoviendo a partir de la creación de un contenido programático que responda a la realidad de los educandos.

### **2.3 La metodología freireana: el contenido programático**

Freire coloca las premisas básicas de una pedagogía crítica en la concientización como clara respuesta a la educación bancaria. En este sentido, el contenido programático representa el inicio para la concretización de una educación para la liberación: pues ésta comienza a partir de una participación dialéctica entre docente y comunidad.

Torres indica que un programa de educación no debe ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él: pues se disolvería el sentido de emancipación. El programa tiene que ser elaborado con la participación de educadores. Freire lo señala de la siguiente manera: “la educación no se hace de A para B o de A sobre B sino de A con B mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a uno y a otro y origina visiones impregnadas de anhelos, dudas, esperanzas en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.”<sup>163</sup>

Este pedagogo brasileño menciona que es indispensable invitar al pueblo a que reflexione sobre sí mismo. Esta actividad reflexiva va acompañada de prestar atención a los conocimientos “populares”, es decir, a la palabra de los sectores marginados: los cuales construyen su propio programa educativo a través de su propia experiencia. Freire insiste en que no se puede esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la peculiar visión de mundo que tenga el pueblo: de lo contrario el programa sería una imposición cultural, es decir, se trabajaría *para* y *sobre* el estudiante.

---

<sup>163</sup> *Ibid.*, p., 147.

Al respecto, Torres plantea lo siguiente: “muchos programas educacionales fallaron porque quienes los elaboraron partieron de su visión personal de la realidad y no tomaron en cuenta la situación del individuo a quien se dirigía su programa. Será a partir de la situación presente, existencial, concreta que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo que podremos trabajar el contenido programático de la educación.”<sup>164</sup>

Por contenidos temáticos se entiende por lo general una selección del conocimiento científico estructurado en las disciplinas académicas que son consideradas como las formas más refinadas de elaboración de la experiencia humana y con capacidad para ofrecernos una adecuada comprensión del mundo. En este sentido, Freire argumenta que el contenido programático no debe reducirse a conocimientos formales, sino que debe incluir todos aquellos elementos de la cultura que impregna la vida y la conciencia de la gente a través de su participación en las relaciones sociales.

El contenido programático de la educación debe elaborarse a partir del entramado social del pueblo: el docente debe trabajar *con* la comunidad. Freire propone lo que él denomina la investigación del universo temático: postula una búsqueda de temas significativos para descubrir la realidad en la que se encuentran inmersos los educandos.

Estos temas llamados generadores son desafíos para la acción-reflexión y tienen la posibilidad de desdoblarse en otros temas, parten de lo más general a lo más particular, así, es posible hablar de temas de carácter universal a temas más específicos de carácter continental, nacional o regional.<sup>165</sup>

La vía para alcanzar los temas generadores es la investigación temática a través del conocimiento crítico. Los educadores críticos reconocen que el conocimiento emancipatorio intenta contemplar dialécticamente la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. En tal sentido, McLaren señala: “el conocimiento emancipatorio apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por la acción colectiva apoyando los fundamentos para la igualdad y la justicia social.”<sup>166</sup>

Como se ha señalado, el objetivo de la investigación temática es la de encontrar los temas generadores para llevar a cabo la programación educativa. Este tipo de investigación no puede

---

<sup>164</sup> *Ibid.*, p., 148.

<sup>165</sup> Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *Op cit.*, p., 42.

<sup>166</sup> McLaren, P., *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, 1984, p., 208.



reducirse a un acto puramente mecánico, pues se trata de un proceso de crear conocimiento. Es necesario descubrir el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas, su vinculación con otros. Así mientras la investigación es más crítica se transformará en una investigación más pedagógica.

Todo el trayecto de la investigación temática propuesta por Freire se puede enunciar en tres etapas: I) etapa investigadora, II) etapa programática, III) etapa pedagógica. En la primera etapa el trabajo conjunto de los investigadores y el educador es delimitar el área y hacer un reconocimiento personal de la misma (paisaje físico y humano, culto religioso, tipo de trabajo en el área), con el fin de intentar realizar la decodificación de esa totalidad cultural. Lo importante es que en el análisis se empiece a conocer a la cultura en sus diversas dimensiones. Por este motivo, se entiende que de alguna u otra manera al realizar un análisis crítico de la decodificación de la cultura permite admirarla y comprenderla mejor.

Todas las notas y observaciones que se registren son fundamentales para los estudios en torno a la temática que será investigada. Después de un tiempo prudente, el equipo investigador se reúne para discutir las observaciones, justificar hechos, palabras, afirmaciones del pueblo que les han desafiado.

Estas situaciones colectivas constituyen lo que Freire denomina “codificaciones neutras” que luego al descodificarlas permitirán iniciar el trabajo de investigación de la temática significativa. Al elaborar esta fase inicial, el investigador se reúne con los directivos y miembros de las instituciones del área para explicar los objetivos del plan que será desarrollado.

Estos encuentros permiten que los individuos descubran en el plan una razón de ser. Al respecto, Torres afirma que: “al estar inmersa la dialogicidad en la investigación temática cualquiera que sea la acción que tengamos que realizar con los hombres, no se podrá prescindir de su visión de mundo, no resultan los esquemas rígidos y prefijados para una realidad en devenir como la humana”<sup>167</sup>

Con base en lo anterior, el investigador y los individuos reunidos en un ejercicio dialógico en torno a una misma situación problemática, se irán haciendo sujetos de su análisis. El investigador desafía y problematiza las situaciones presentadas y las respuestas dadas; así, va recogiendo de las discusiones un material cada vez más vasto.

---

<sup>167</sup> Torres, C., *Entrevista con Paulo Freire*, México, Ediciones Guernica, 1977, p., 165.

El contenido programático se va realizando mediante un proceso participativo, de investigación colaborativa llevado a cabo por las comunidades locales (de educadores y otros participantes del proceso educativo) que tratan de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos de acción y reflexión. Por otra parte, se localizan los valores y las prácticas educativas específicas de sus escuelas en la historia, tradiciones y formas de organización social más amplias de su sociedad. El énfasis de la investigación temática es contar con la presencia crítica de los representantes del pueblo a lo largo de todo el proceso.

La segunda etapa de la organización del contenido programático de la educación consiste en lo que Freire denomina tratamiento de los temas significativos. Los temas generadores deben ser distribuidos entre las diversas ciencias (sociología, antropología, psicología, entre otras), sin que esto signifique una elaboración del programa en disciplinas estancadas. De esta forma los temas que han sido captados dentro de una totalidad jamás serán tratados sintéticamente.

Luego de realizar la delimitación se presenta a cada especialista el proyecto de “reducción” de su tema. El especialista busca las unidades de aprendizaje que establezcan una secuencia entre sí y den una visión reducida del tema. Es importante que los especialistas hagan sugerencias que se incorporen a los textos para que los educadores discutan en los círculos de cultura. Estos últimos representan la nueva posición que debe adoptar la escuela vista como el lugar donde se ejercita el diálogo con un coordinador de debates y donde se efectúa la decodificación temática.

A través de esta programación se pretende devolver al pueblo en forma sistematizada y enriquecida, su temática significativa. Sin embargo, esta devolución puede contener elementos y temas que los investigadores–educadores desde su perspectiva han creído necesario incorporar en caso de que no hayan sido sugeridos por el pueblo cuando se efectuó la investigación. Dado el carácter dialógico de la educación, al educador le asiste el derecho de participar con temas suyos, siempre y cuando no se opongan a la realidad de los educandos. Freire los denomina “temas bisagra” por cuanto facilitan la comprensión de un tema anterior, en relación con los posteriores, así como también la comprensión más crítica del todo. Ahora bien, todo ese universo temático que ha sido recogido, organizado y enriquecido con y para el pueblo, no es devuelto en forma de disertación, sino como problema.

Después de elaborado el programa con la temática reducida y codificada, se llega a la tercera etapa pedagógica caracterizada por la apropiación del mejor canal de comunicación para la presentación del tema. Se confecciona el material didáctico dependiendo de si es un canal visual

(pictórico, gráfico), un canal sensible (socio drama, psicodrama, cortometrajes, audiovisuales) o un canal auditivo (relatos, música y poesías populares, lecturas, charlas), también se puede presentar la temática con simultaneidad de canales (codificación compuesta). Los educadores explicarán la presencia de los temas bisagra fundamentados en la dialogicidad de la educación, así una nueva temática tendrá que surgir y ser captada por los educadores-educandos en sus diálogos para que se transforme en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente.

Sin embargo, cabe resaltar que esta investigación es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y así llega a transformarse a través de la creación de nuevos valores culturales, cuya síntesis se llevará a cabo por medio de su acción misma. En este sentido, investigación temática y educación, como acción cultural liberadora son dimensiones de un solo proceso.

En este contexto, el educador nunca impondrá su verdad, sino que propondrá lo que él estime como lo mejor de una forma crítica. Vale decir que los educandos se sientan desafiados a criticar lo que se les ofrece para superarlo, convirtiéndose así en educadores. En esta óptica, la educación no admite la transmisión, debe enfocarse a una creación cultural en la cual educador-educando salen enriquecidos al conocer el mundo. El contenido programático se convierte en una devolución al pueblo de forma organizada, sistematizada y desarrollada de aquellos elementos que se fueron recogiendo durante todo el proceso.

Freire está proponiendo una formación basada en una dialéctica del conocimiento: se establece una vinculación entre el contexto teórico y el contexto concreto. Por esta razón afirma que: “este movimiento implica que el sujeto de la acción tenga las herramientas teóricas para manejar el conocimiento de la realidad y que reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados con su aplicación.”<sup>168</sup>

Freire menciona que se necesita recorrer todo este proceso expuesto para resistir contra la educación bancaria. Sin embargo, nuestra modesta contribución sólo se circunscribe en esta tercera etapa. Porque nuestra sugerencia, de promover el razonamiento crítico a través de la pregunta y el diálogo, está pensada para incidir mediante una dinámica al interior del aula. No por esto, hemos dejado de considerar todo el antecedente que subyace en su propuesta pedagógica: pues es indispensable para comprender el posicionamiento que el docente debe tomar y para nuestra intervención. A continuación, explicitaremos lo que estamos entendiendo por la pregunta y por el

---

<sup>168</sup> *Ibid.*, p., 87.

diálogo: pues éstos, a partir de la propuesta pedagógica de Freire, contribuyen con la formación del razonamiento crítico del estudiante.

#### **2.4 La pregunta y el diálogo: hacia una formación crítica en el alumno de bachillerato**

Cerletti nos recuerda que la tarea de enseñar filosofía no está desligada de la manera de hacer filosofía. Y este proceso inicia en el momento en que surge la pregunta a partir del asombro. Análogamente esto significa que el profesor debe promover un aprendizaje reflexivo en el educando a partir de la pregunta.

Una atmosfera rodeada por el cuestionamiento constante provocará que se rebasen las barreras que representa la enseñanza instruccional: pues la pregunta permite que el pensamiento del estudiante se abra paso al horizonte del razonamiento crítico. Cerletti expresa esta afirmación en su libro *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* de la siguiente manera: "[...] esta voluntad filosófica se ha expresado a través del constante preguntar y preguntarse. Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar –y aprender- filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía."<sup>169</sup>

Con base en lo que menciona este filósofo argentino podemos afirmar que una manera de fomentar el razonamiento crítico en el alumno es a partir de la pregunta. Ya que enseñar a filosofar consiste, principalmente, en que el docente genere las condiciones necesarias para que el alumno sepa plantearse preguntas relativas a todo aquello que le interesa. Para precisar esta idea, veamos lo que nos menciona Cerletti:

El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo del saber). Esto puede sostenerse tanto en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos, como en el de un filósofo y sus respuestas (...) Pero es muy diferente “explicar” las respuestas que un filósofo se dio, en un contexto histórico y cultural determinado, que intentar hacer propios –los estudiantes y el profesor- los cuestionamientos de ese filósofo, para que esas respuestas pasen a ser, también, respuestas a problemas propios.<sup>170</sup>

A partir de lo que se menciona en esta cita dividiremos el análisis del tema de la duda crítica en dos momentos cruciales:

I. Se empieza a filosofar en el momento en que se pone en marcha el ejercicio de la pregunta de manera permanente entre el docente y el estudiante

---

<sup>169</sup> ¿Qué es enseñar filosofía?, en: Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, libros del Zorzal, 2008, p., 20.

<sup>170</sup> Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, *Op cit*, p. 21

II. Las preguntas filosóficas que otrora se formularon se deben actualizar mediante la apropiación de las problemáticas que se pretendían resolver en un contexto histórico determinado, en otras palabras, las tesis filosóficas las debemos circunscribir, sin descuidar el tiempo y el espacio en que fueron dichas, a nuestra actualidad

Para desarrollar estos dos puntos es importante seguir considerando el pensamiento de Paulo Freire: pues a partir de su postura pedagógica matizamos el sentido particular que le estamos confiriendo a la pregunta que posibilita el razonamiento crítico.

Arribamos al primer momento cuando este pedagogo brasileño nos menciona que por lo general el acto de preguntar se hace desde un plano dicotómico profesor-alumno. Esto provoca que el cuestionamiento se elabore desde un supuesto saber: pues se crea un juego "intelectual" en donde el docente pregunta para arribar a un conocimiento qué, por supuesto, él ya tiene contemplado.<sup>171</sup>

Asimismo, sobre este mismo plano, se estructuran preguntas que demandan respuestas descriptivas: pues se pregunta sólo para obtener una información. Incluso cuando se pregunta para "reflexionar" por lo general se espera la explicación que el docente quiere escuchar: se pide un razonamiento ya expuesto en lugar de uno elaborado por el alumno.

Freire denomina "castración de curiosidad" a este tipo de procedimiento que se utiliza para formular preguntas. Porque el docente limita la posibilidad de que el estudiante sea el artífice de su propio conocimiento: pues dichas dudas impiden problematizar su realidad.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. [...]Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta. [...] Yo llamo a ese fenómeno "castración de la curiosidad". Es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!<sup>172</sup>

Este tipo de preguntas son unilaterales porque descienden de forma vertical: del profesor hacia el alumno. Este ejercicio promueve que el estudiante desarrolle un aprendizaje memorístico: pues estos cuestionamientos sólo se dedican a pedir datos. Además, aparte de que el profesor ya tiene la respuesta a los "reactivos" que va realizar a sus alumnos, también elimina la espontaneidad del conocimiento al "burocratizar" la pregunta:

Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la curricula el momento de hacer las

---

<sup>171</sup> Cfr: Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI, 2013, p. 73.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p., 69.

preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! [...] La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad.<sup>173</sup>

La pedagogía de la respuesta le arrebató al alumno la inquietud de interrogar desde su propia vivencia la oportunidad de que reflexione su realidad por cuenta propia. En este sentido, la burocratización evita que el estudiante no se dé cuenta de su propia existencia, es decir, imposibilita la toma de conciencia y de intervención en la historia. Pues bien, esta educación bancaria sólo se limita a repetir memorísticamente un saber en el aula para re-producir "recursos humanos", es decir, para cumplir con la demanda de la adaptación que la sociedad alienada exige.

Sin embargo, el sentido de la pregunta cambia cuando su formulación se elabora desde un plano dialéctico horizontal. Al respecto Freire nos menciona lo siguiente:

Insisto en que el meollo de la cuestión no consiste en hacer un juego intelectual con la pregunta "¿qué es preguntar?", sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de "admirarse". Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. [...] En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende reformulando la pregunta<sup>174</sup>

Para que se promueva el razonamiento crítico es importante que el acto de preguntar se haga desde la horizontalidad dialéctica docente-estudiante: pues esto permite que los cuestionamientos vivenciados abran la posibilidad de un nuevo acto de conocimiento en el que ambos se involucren como sujetos que toman conciencia de la realidad para intervenir en el rumbo de su propia historia.

Sin embargo, ¿a qué se refiere Freire cuando menciona que tanto el docente como el estudiante deben vivir la pregunta para adentrarse juntos al acto de conocimiento? Ambos experimentan la pregunta como límite y movimiento: se cuestiona para tomar conciencia de la realidad y para intervenir en la creación de su historia.

La pregunta como límite permite que el estudiante y el docente se detengan a reflexionar la inmediatez de la dinámica social en la que se encuentran inmersos. En otras palabras, esta característica, cuestiona todo lo que se da por entendido en su cotidianidad, no para cancelarlo, sino para seguir indagando.

---

<sup>173</sup> *Ibid.*, pp., 75-76.

<sup>174</sup> *Ibid.*, p., 72.

Al cuestionar la razón instrumental mediante el ejercicio anterior se inaugura la formación del pensamiento crítico: se comienza a filosofar. El estudiante pone en duda la lógica de la sociedad capitalista al preguntarse por su propia existencia: empieza a problematizar su vida que se desenvuelve en un contexto histórico concreto con la información que cuenta. En este sentido la pregunta se presenta como un móvil para el estudiante: porque la duda posibilita que siga buscando respuestas que le ayuden a explicar su realidad inmediata.

Cabe resaltar que este ejercicio ofrece algunas respuestas, pero no son absolutas, sino parciales. Pues no existen respuestas definitivas: de creer lo contrario implicaría aceptar irremediablemente que ya "todo" está dicho. Y esto sería el "fin" de la palabra y el inicio del silencio: porque simplemente ya no habría nada más que decir. Sin embargo, el estudiante no busca para encontrar respuestas absolutas: pues esta idea supone la existencia de un saber que sólo se debe develar, des-ocultar, para acceder a él. La pregunta despierta la curiosidad del estudiante, no para hallar la piedra filosofal, sino para ser dueño de su propia vida: pues el proceso de su indagación ya implica una toma de conciencia que le permitirá intervenir en su entorno. Por tal motivo:

[...] es necesario que el educando, cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo en la escuela [...] y estimularlos a hacer preguntas acerca de su propia práctica. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar, y conocer estarían unidos.<sup>175</sup>

En suma, la pregunta se dona, no para contestarla, sino para vivenciarla. Ambos, docente-estudiante, experimentan y se acompañan en el asombro de la propia vida. Vivir la pregunta consiste en tener la constante necesidad de indagar para volver a formular interrogantes que nos posibiliten comprender nuestros intereses: pues la elaboración de preguntas permite reflexionar todo aquello que nos inquieta.

Para arribar al segundo momento, por un lado, debemos tener presente que los clásicos han logrado permanecer a lo largo del tiempo porque la mayor parte de sus ideas aún responden a problemas actuales: siguen estando vigentes. Gracias a esto, la lectura de los clásicos debe realizarse siempre en relación con las situaciones históricas concretas, pero, sobre todo, a partir de

---

<sup>175</sup> *Ibid.*, p., 73.

las inquietudes que demanda el alumno.<sup>176</sup> Esta forma de leer a los clásicos permite seguir elaborando en el presente inquietudes filosóficas antiquísimas:<sup>177</sup> porque abordan los problemas a los que se enfrenta el estudiante día con día.

Por otro lado, también es importante tener en claro que la pregunta no se limita a cuestionar únicamente ideas ya dichas por un ilustre filósofo: se preocupa principalmente por el análisis de un problema real que impera en la vida cotidiana de la humanidad. La tarea consiste en problematizar situaciones concretas que afectan a los individuos, y no simplemente en examinar una teoría al margen de la realidad. En este sentido, “(...) en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se le presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.”<sup>178</sup> Por esta razón resulta pertinente que la pregunta deba girar en torno a la realidad inmediata del alumno

Para Freire la pregunta problematizadora “[...] implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres”<sup>179</sup> En efecto, es importante tener en claro que las preguntas no se limitan a dudar únicamente de las ideas ya dichas por los ubérrimos filósofos: se preocupa principalmente por indagar un problema que se encuentra localizado en el aquí y en el ahora del individuo.

Por lo anterior, resulta menester que la enseñanza filosófica realice preguntas en torno a la realidad inmediata del alumno: de esta forma el interés personal, los impulsará a investigar permanentemente. Y de esta manera se espera que las preguntas impulsen a los alumnos a retomar la tradición filosófica para que, a partir de sus dudas, busquen y formulen explicaciones que ayuden a comprender sus preocupaciones.

---

<sup>176</sup> Cabe resaltar que el profesor debe invitar a los alumnos a no conformarse con los manuales de filosofía previstos y elaborados para ellos: pues esto nos lleva a “sepultar” las ideas directas del autor que se estén revisando: al quedarse sólo con lo que dicen los manuales el alumno está “enterrando” (evitando) ir directamente a la fuente primera. Asimismo, la reflexión filosófica muy difícilmente puede germinar de una tradición memorista que exige tomar nota de los manuales y discursos “filosóficos”. Esta actitud a-crítica orilla a los alumnos a la repetición mecánica de tópicos filosóficos que memorizan sin ningún sentido: esta es la manera más común de perder el interés por la filosofía. Se trata pues, de convocar a los alumnos a leer de forma directa y desde sus intereses el pensamiento que se encuentra vivo en los textos que el autor escribió. Cfr: Sánchez, Vázquez, Adolfo, *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?*, en *Filosofía y circunstancias*, México, Anthropos-UNAM, 1997, p. 46.

<sup>177</sup> Cfr: Op. Cit. *Ensayos filosóficos*, p. 53

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 90

<sup>179</sup> Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Op cit., *Ibid.* p. 88



Por consiguiente, “el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de enseñar filosofía. En consecuencia, un curso filosófico debería constituirse en un ámbito en el que puedan crearse las condiciones para la formulación de preguntas filosóficas, y en el que puedan comenzar a hallarse algunas respuestas.”<sup>180</sup>

En este tenor el profesor de filosofía debe procurar, en su curso, un ambiente áulico para que el alumno pueda empezar a cuestionar, a partir de su propia realidad, de manera filosófica. Observamos pues que la pregunta filosófica es un elemento fundamental para que el alumno comience a reflexionar de manera crítica. Sin embargo, no es el único factor que puede ayudar a fomentar el razonamiento crítico.

Otro elemento que debemos tomar en cuenta para que se fomente el razonamiento crítico dentro del aula es el diálogo. Al respecto Fernando Salmerón nos menciona lo siguiente:

(...) compartimos la convicción de que el trabajo filosófico requiere de la discusión libre (...) La participación en este diálogo (...), esto es, no la entrega de un saber definitivo e inerte, sino el poner al servicio de otros hombres ciertos recursos, ciertos medios de expresión, ciertas técnicas conducentes a aclarar, a dar precisión a nuestra experiencia vivida, a la comprensión de nuestras relaciones con los hombres, con el mundo.<sup>181</sup>

Con base en la cita anterior podemos observar que la filosofía se debe, en gran medida, al diálogo: no cabe la posibilidad de reflexionar sin la presencia de éste. Pero, ¿qué es lo que entendemos por diálogo? El diálogo es un elemento sustancial de la filosofía que pone en movimiento a todo conocimiento que se encuentra anquilosado: pues permite fomentar la razón crítica mediante la escucha de la palabra del otro.<sup>182</sup>

De esta manera “se afirma un rasgo fundamental de toda auténtica actitud filosófica, que siempre es actitud crítica: la necesidad de someter a discusión todo punto de vista. La discusión libre, principio del diálogo, es la única condición a que debe someterse la filosofía.”<sup>183</sup>

Recordemos que a la filosofía le resulta inherente la actitud crítica. Pues esta característica permite que nos distanciamos de lo inmediato, por ejemplo, del saber común, para poder cuestionarlo y dialogarlo: no es capricho de la filosofía “poner a prueba” las proposiciones imperantes, sino una necesidad primordial, para continuar con la reflexión de las ideas y su relación con nuestra realidad. La actitud crítica de la filosofía no somete las ideas para “obscurerlas”, más

---

<sup>180</sup> *Ibid.* p. 22

<sup>181</sup> Salmerón, F., *Ensayos filosóficos*, *Op. cit.* p.46

<sup>182</sup> Cfr: Freire P., *Pedagogía del oprimido*, *Op. cit.* p. 101.

<sup>183</sup> *Ibid.*, 47

bien, las cuestiona y dialoga para “clarificarlas”. Gracias a esta libre discusión que se genera dentro del aula se pueden obtener recursos que, además de generar nuevas ideas, nos permitan mejorar nuestras relaciones sociales y nuestro actuar en el mundo.

Paulo Freire nos recuerda que el diálogo “no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica entre dos sujetos (...) que están interesados únicamente en la imposición de su verdad.”<sup>184</sup>

Podemos observar, por un lado, que el diálogo no consiste en la llana transmisión de la palabra hacia el otro. En este tenor es muy recurrente encontrarse a profesores que no se permiten contemplar en su discurso la palabra del alumno. Ya que se da por entendido que la única palabra consumada, es decir, la única que está llena de “verdad”, es la del docente y no la del estudiante.

Por otro lado, suele caerse en la ingenuidad de creer que el intercambiar ideas *quid pro quo*, sin su respectivo cuestionamiento, sea el acto mismo de dialogar. Esto sólo nos llevaría al almacenamiento de información que se va generando al ofrecer una idea por otra: al final sólo se logra una especie de “colección de ideas” que el alumno va recibiendo una a una sin problematizarlas. Pero, sobre todo, Freire nos advierte que discutir e imponer ideas a los alumnos nos aleja completamente de la palestra del diálogo.

Respecto a esta última idea, este pedagogo brasileño nos ayuda a recordar que el quehacer crítico de la filosofía no sólo consiste en dialogar con las exhaustivas teorías presentadas por las ínclitas propuestas filosóficas que se han dado a lo largo de la historia. Más aún, la crítica filosófica, puesta en la duda y en el diálogo, también tiene por tarea combatir todo pensamiento que trate de imponerse como el único poseedor de la verdad: en este sentido, el diálogo, antes bien, se dirige y opone contra el dogmatismo y el fanatismo filosófico.

Recordemos que la actitud crítica de la filosofía también consiste en cuidar de no imponer un discurso como algo definitivo: pues se puede caer en contradicción al afirmar o negar algún problema al creer que se está analizando desde un lugar privilegiado. Para no “hundirnos” en la contradicción de imponer un discurso filosófico, la misma actitud crítica de la filosofía debe aplicarse contra quien enuncia: dicho de otro modo, el diálogo debe ser autocrítico, pues el que predica un enunciado debe también revisar el juicio que emite.

---

<sup>184</sup> *Ibid.*, 101

Lo anterior nos lleva a considerar que tanto docentes como estudiantes al dialogar examinan sus ideas unos con otros. En este sentido, el diálogo también requiere que el profesor trabaje a partir de los conocimientos y experiencias que ya poseen los alumnos. Pues esto provocará que se logre incorporar los intereses del alumno a la planificación de cada una de las sesiones, para que sus inquietudes se cuestionen y se dialoguen.

Paulo Freire en *Educación como práctica de la libertad* y en *Pedagogía del oprimido* propone que el diálogo debe ser dialéctico y dialógico para que exista un cambio radical en la enseñanza del docente como en el aprendizaje del alumno. Por una parte, es *dialéctica* porque el profesor, al dejar una posición vertical y al tomar una horizontal, se coloca de manera distinta frente al proceso de conocimiento.<sup>185</sup>

Freire nos menciona que "la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. [Y ésta] debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos."<sup>186</sup> En efecto, debemos comenzar por romper con la idea de que el docente sabe más que el alumno. No queremos mencionar que ahora el profesor deba tomar un papel pasivo. Más bien compartimos la idea de que el docente y el estudiante aprenden de manera continua uno con el otro. Es decir, el profesor, al dejar una posición vertical y al tomar una horizontal, se coloca como un ser incompleto que puede seguir aprendiendo del otro.<sup>187</sup> De este viraje "resulta un nuevo termino: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador."<sup>188</sup>

En efecto, el término *educador-educando/educando-educador* no hace que el profesor deje su papel dentro de la institución: pues él también sigue enseñando al estudiante. Lo importante de este término que acuña Freire consiste en que el docente y el alumno aprenden juntos: uno con el otro. Este pedagogo nos insiste en que "no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre educador y los educandos."<sup>189</sup>

---

<sup>185</sup> Cfr: Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*, México, *Op. cit.*, pp. 103-104

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 73

<sup>187</sup> Cfr: *Ibid.*, pp. 103-104

<sup>188</sup> Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, *Op cit.*, p., 86

<sup>189</sup> *Idem.*

Sin embargo, como antes hemos afirmado, esta posición, no hace que el profesor deje su papel, pues él también, a partir de la duda y el diálogo, sigue compartiendo sus conocimientos con el estudiante.<sup>190</sup> Con base en esto, Freire nos menciona que “No sería posible llevar a cabo la educación (...) al margen del diálogo (...) De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.”<sup>191</sup>

Por lo anterior, el diálogo permite que el conocimiento se elabore de manera colaborativa: éste se genera a partir de que ambos se involucran en la palabra y en la escucha de las necesidades del otro. En este sentido:

La educación concientizadora, por lo tanto para la liberación, en lugar de ser este acto de transferencia de conocimiento en el que ciertamente no hay conocimiento, es un acto de conocer y porque es un acto de conocer implica que es un proceso, educandos y educadores asuman simultáneamente la posición de sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto conocido. Aquí no hay uno que piensa, que sabe, frente a aquellos que dicen que no saben y que necesitan ser educados, sino que hay sujetos curiosos que buscan conocer.”<sup>192</sup>

El diálogo, no sólo permitiría la afirmación anterior, asimismo, posibilitaría que el docente y el alumno se reconozcan como sujetos. Es decir, el diálogo evita que se imponga la idea de uno sobre el otro. Pues cuando se comienza a escuchar la palabra del que emite un enunciado, el mundo se abre más a lo humano. En este sentido Freire nos recuerda que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra.”<sup>193</sup> Y gracias a esta palabra, en el que se encuentran los hombres, es que pueden reconocer la existencia de lo humano.<sup>194</sup>

Por otra parte, el diálogo es *dialógico* porque, como ya hemos visto, la palabra está ligada a la acción y a la reflexión. Para este pensador brasileño el discurso que carece de acción se convierte en *verbalismo*. En cambio, la acción que carece de reflexión se vuelve en *activismo*.<sup>195</sup>

---

<sup>190</sup> Reconocemos que la autoridad del profesor dentro del aula es indispensable, pues sin esta, el alumno se extraviaría en su aprendizaje. Esto es muy distinto al autoritarismo que limita el ser de alumno. Al respecto Pilatowsky nos menciona lo siguiente: “[...] el maestro aparece como el que posee la iniciativa y garantiza con su ser la verdad que le revela al mundo [...] Cuando el alumno nos entrega su confianza y nos reconoce como autoridad se coloca en nuestras manos esperando que lo conduzcamos sin riesgo [...] *La auténtica autoridad del maestro surge con la confianza que el alumno deposita en él. Esta confianza es la que facilita la introducción de una disciplina...*”. Cfr: Pilatowsky, Braverman M., *Sobre el significado de la autoridad productiva en la educación*, Revista de la Universidad Hebrea de México, 1999, p. 46

<sup>191</sup> Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Op cit., p., 86.

<sup>192</sup> Torres Novoa C. A., *La praxis educativa de Paulo Freire*, Op cit., p., 115.

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 100.

<sup>194</sup> Cabe señalar que el tema del diálogo lo profundizaremos en otro apartado.

<sup>195</sup> Cfr: Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Op. cit. p. 99

Este modelo dialógico busca que el hombre construya conocimientos a partir de su experiencia de vida; comprender su momento histórico implica esencialmente poder transformar a la sociedad en la que se encuentra inmerso. Por esto, es necesario que el diálogo se cristalice en la acción.

Pero, ¿cómo podemos entender la “transformación” dialógica del mundo? Para Freire el “acto dialógico” no consiste en salir a las avenidas con pancartas para manifestarnos a exigir “nuestros derechos”: esta acción la denomina activismo, o bien, “praxis sectaria”, pues por lo general estos hombres sólo se lanzan a la acción de manera impulsiva, es decir, sin mediación crítica de la reflexión.

Este pedagogo está consciente de que no existe un camino directo ni único que nos lleve de la teoría a la praxis. Pero de lo que sí está seguro es que todo acto se debe revisar constantemente de manera crítica: a esto lo denomina “praxis radical”. Ésta consiste principalmente en “ (...) actuar de manera consciente sobre la realidad objetiva (...) Esto precisamente es la *praxis humana*, la acción-reflexión del hombre sobre el mundo, sobre la realidad”<sup>196</sup>

Asimismo, la *praxis* de la que nos habla Freire es el momento mismo en el que se reflexiona críticamente nuestra realidad, pues la reflexión, en sí misma, es ya un acto radical. En este sentido Freire nos menciona que la educación que está guiada bajo la acción-reflexión (dialógica) es la que puede promover el razonamiento crítico: además de un compromiso que tiene por finalidad la transformación de un mundo más justo y libre.<sup>197</sup> De esta manera Freire matiza la afirmación de que la reflexión ya es acción:

Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente. Al ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma de acción o su inadecuación al movimiento. Sin embargo, desde el instante en que la reflexión demuestra la inviabilidad o inoportunidad de una determinada forma de acción, que debe ser

---

<sup>196</sup> *Ibid.*, p. 87

<sup>197</sup> Las críticas conservadoras que se le han hecho a este pensador brasileño sostienen que Freire Pretende colocar al profesor en el papel de un agitador político, cuya labor principal no es “educar” sino “alebrestar”, lo que conlleva implícitamente una cierta propuesta de sociedad (socialismo). Esta postura, un tanto radical Freire lo matizó en sus últimos escritos en los que menciona que los procesos de comunicación e interacción intersubjetiva entre educadores y educandos, tienen como función, no la construcción de una sociedad completamente liberada de la alienación, sino la extensión de la democracia, es decir, la formación ciudadana. Cfr: Freire P., *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1999, p., 43

transferida o sustituida por otra, no se puede negar la acción en los que realizan esa reflexión. Ésta se está dando en el acto mismo de actuar. Es también acción.<sup>198</sup>

La práctica pedagógica basada en la comunicación dialógica crea, a nivel individual y colectivo, inmensas posibilidades de reflexión y de acción: herramientas que se pueden brindar al interior de las instituciones académicas para promover el razonamiento crítico en los estudiantes. Por este motivo, es necesario que el profesor no se limite a desarrollar sus clases a partir del programa institucional ni a transmitir llanamente el contenido para la memorización: debe contemplar el contexto histórico y la palabra del estudiante para resistir contra la educación “bancaria”. Así, se evitará formar para la dominación, es decir, se dejará de producir barbarie.

Creemos que la filosofía y la pedagogía, amalgamados en el ejercicio del diálogo y de la pregunta, pueden impulsar una enseñanza que promueva el razonamiento crítico en el estudiante: característica fundamental que ayuda a contribuir con la recuperación humana del mundo que se ha perdido en gran medida debido a la aplicación incontrolable de la razón instrumental, no sólo en el ámbito educativo, sino incluso en nuestra vida cotidiana.

La pregunta y el diálogo promueven el razonamiento crítico en el alumno de bachillerato. Por un lado, un cuestionamiento que invite a reflexionar el conocimiento que se posee a partir de las prácticas cotidianas posibilitará, en gran medida, una indagación constante para poder comprender el aquí y el ahora en el que se encuentra inmerso. Por otro lado, el diálogo, permitirá compartir y escuchar la palabra del otro para que, mediante una constante examinación de lo que se piensa, ambos puedan intervenir de manera consciente en el mundo que les rodea.

En el capítulo siguiente se pondrá en marcha a partir de una estrategia que potencialice la pregunta y el diálogo para promover en el alumno de bachillerato el razonamiento crítico.

---

<sup>198</sup> Freire P., *Pedagogía del oprimido*, *Op cit.*, p., 162.

### 3. Empezar a filosofar en el IEMS: planeación, intervención y análisis de nuestra propuesta

Se puede pensar que nuestra propuesta, de promover el razonamiento crítico en el alumno de bachillerato mediante la pregunta y el diálogo se encuentra imposibilitada *de facto*: pues, como hemos visto, las instituciones educativas entienden por “razonamiento crítico” algo muy diferente a lo que presentamos en el primer capítulo. Esta situación nos podría sugerir la renuncia inmediata a toda viabilidad de nuestro proyecto, porque no existe cabida para nuestro objetivo general en ningún sitio.

Sin embargo, ya habíamos mencionado que no es una opción pertinente abandonar la intención de fomentar un razonamiento crítico por el sólo hecho de que carezca de una institución libre de toda razón instrumental. En este tenor, Ángel Díaz Barriga menciona, al respecto, que la problemática consiste en cómo hacer que coincidan los intereses particulares de los docentes con los objetivos generales de las instituciones: pues resulta común que el profesor deba ajustar su propuesta "revolucionaria" a los planes y programas "conservadores" que las escuelas ya han elaborado.<sup>199</sup>

En este sentido, generalmente, los programas de estudio funcionan como un “ordenador institucional”: aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa. Desde la perspectiva institucional, más ligada a la administración, el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar y que los docentes tienen que mostrar a los alumnos como materia de aprendizaje. Por ello, cotidianamente, la dimensión académica del proceso de conocimiento que puede surgir entre docente y alumno pasa a un segundo término: pues “en general la idea de programa invita al docente a seguir las orientaciones, en lugar de adecuarlas a un grupo particular, a un proceso intelectual específico (de él y de los alumnos).”<sup>200</sup>

Entonces, ¿cómo podemos fomentar el razonamiento crítico en una escuela que ya tiene una serie de programas y objetivos que el profesor debe seguir para cumplir con el ideario

---

<sup>199</sup> En otros términos, podemos afirmar que hay una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrollada en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación. Por tal motivo hay que recordar que la didáctica es una disciplina que surgió en el siglo XVII para abordar los problemas de la enseñanza en la relación maestro-alumno. Quizá un elemento que signa su elaboración es la ausencia de una dimensión institucional referida al sistema educativo, mientras que la concepción curricular obedece a las exigencias de una educación obligatoria, que da pauta a la conformación de los sistemas educativos, en el contexto de la eficiencia que exige la industrialización monopólica. Véase A. Díaz Barriga 1992.

<sup>200</sup> Díaz Barriga, Á., “El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.” IISUE. México, 2009, p., 47.

institucional? Díaz Barriga menciona que, más que proponer una síntesis de armonía entre lo particular con lo general, la cuestión central consiste en saber establecer, mediante las actividades del aula, una relación entre los problemas globales de la educación y las dinámicas particulares que suscitan en la práctica docente.<sup>201</sup>

Al respecto, Zabalza contribuye con esta problemática al realizar una diferencia entre los términos programa y programación. Pues ambos testimonian los alcances y los límites del docente en la elaboración de una propuesta de trabajo que articulen la perspectiva institucional con las condiciones dinámicas particulares observadas en el grupo de estudiantes con los que se va a realizar la tarea educativa. Este pedagogo así lo menciona:

Programa, podemos entender el documento oficial de carácter nacional en el que se indica el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que hablamos de programación para referirnos al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto. Programa y programación son planteamientos no excluyentes.<sup>202</sup>

Esta definición nos permite la apertura y el reconocimiento de otras formas de entender la tarea docente en la perspectiva institucional. En este sentido, menciona Díaz Barriga, que “la tarea del docente es una actividad intelectual y por lo tanto los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no <<grilletes>> del trabajo educativo.”<sup>203</sup> Es decir, llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánica y puntualmente, sino que requiere ser adecuado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, psicopedagógicas, etc. Entonces, el programa sólo opera a partir de la programación intelectual que haga el docente.

Para reforzar lo anterior Díaz Barriga menciona lo siguiente:

En el ámbito de la didáctica hay una serie de tensiones vinculadas con las propuestas metodológicas. La búsqueda del método, esto es, del orden que pueden seguir determinadas actividades para promover un aprendizaje, se convirtió por mucho tiempo en un eje fundamental de la investigación y experimentación didácticas. Finalmente, después de muchos descabros, desde la didáctica se puede afirmar que esta disciplina elabora principios y propuestas metodológicas, pero que la selección y la organización de actividades de aprendizaje son responsabilidad especial del docente. Comenio en la formulación sistemática de la didáctica, menciona que el orden es un problema central que debe resolver esta disciplina. Posteriormente, este tema es retomado de muy diversas maneras por diferentes investigadores, pero es Freinet quien plantea que este orden es casuístico y que corresponde al docente su experimentación.<sup>204</sup>

---

<sup>201</sup> *Ibid.*, p., 56.

<sup>202</sup> Zabalza, M., *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 1987., pp., 14-15.

<sup>203</sup> Díaz Barriga, Á., “El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.” *Op cit.*, p.,59

<sup>204</sup> *Ibid.*, p., 77.



La elaboración de una propuesta metodológica surge de un proceso casuístico de análisis y de síntesis a pesar de que las condiciones inmediatas del trabajo le exigen al docente llevar a cabo una serie de "ajustes" a su propuesta originaria. En medio de toda esta encrucijada, la construcción metodológica responde principalmente a la fundamentación epistemológica que sostiene el quehacer del docente. En este sentido, la estrategia, la táctica y las técnicas son elementos en donde el profesor puede incidir de manera intelectual a partir de un posicionamiento crítico.<sup>205</sup>

Por todo lo anterior, nuestro propósito de fomentar el razonamiento crítico a partir de la pregunta y del diálogo se llevará a cabo en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Para poder acercarnos a nuestro objetivo es necesario que conozcamos primero el contexto histórico y luego el modelo educativo que propone el IEMS: pues esto, como hemos mencionado, nos servirá crear las condiciones necesarias que permitirán acercarnos a lo que nos hemos planteado.

Nuestra práctica docente se realizará a cabo en el plantel Vasco de Quiroga que se encuentra ubicado en Av. Río Guadalupe SN, Álvaro Obregón, El Mirador, 01740 Ciudad de México. La intervención se llevará a cabo en el grupo 321 que se integra por una veintena de estudiantes, turno vespertino, los días miércoles y viernes: de 5pm a 6pm y de 4pm a 6pm respectivamente. Nuestro diseño, intervención y análisis de la práctica docente se concentrará en la materia de filosofía IV (estética): específicamente en el bloque I con los temas arte y estética.<sup>206</sup>

### 3.1 Contextualización del IEMS

En el Estatuto Orgánico, publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 23 de marzo de 2005, propone en su primer artículo que “El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal es un Organismo Público Descentralizado de la Administración Pública del Distrito Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado a la Secretaría de Educación del Distrito Federal.”<sup>207</sup> Asimismo, en su artículo segundo se menciona que “El Instituto tiene por

---

<sup>205</sup> H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990, pág. 36.

<sup>206</sup> Agradezco a la profesora titular Eloísa Tizapán Barrios que hizo todo lo posible para brindarme el espacio y el tiempo para la intervención. Asimismo, a mi compañera y amiga Lilia Cristina Luna Ortiz que estuvo presente como observadora: esto le permitió donarme sus invaluable comentarios y sugerencias.

<sup>207</sup> Cfr: Estatuto Orgánico de la IEMS, en, <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a2556e3febec82bf76338cec7f870867.pdf>. Es importante mencionar que en la fundamentación del proyecto se dice que “Descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad permite que la escuela intervenga en la comunidad cercana, para poder incidir en la transformación del entorno.” Cfr: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>.

objeto impartir e impulsar la educación de nivel medio superior en el Distrito Federal, especialmente en aquellas zonas en las que la atención de la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la Ciudad de México.”<sup>208</sup> Este Estatuto, que muestra la estructura y organización del Proyecto Educativo del IEMS, fue aprobado en la Tercera sesión Ordinaria del Consejo de Gobierno, el día 28 de agosto de 2006.<sup>209</sup>

Sin embargo, la historia del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) comienza una década atrás. El proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal inició en 1995. En este año Oscar Espinosa Villareal, entonces regente del Departamento del Distrito Federal, decidió que la ex Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla, se volvería a rehabilitar en una prisión de mediana seguridad, después de quince años de abandono.

Este anuncio aunado a la presencia de maquinaria pesada en el predio que comprendía la ex cárcel, en Iztapalapa, propició que una parte de la población aledaña al predio emprendiera un conjunto de acciones para oponerse a la reconstrucción de la prisión. Al respecto, Eugenia Pliego Vital, habitante de San Miguel Teotongo, Iztapalapa, participó en las movilizaciones contra la reconstrucción del presidio. Desde su punto de vista la resistencia se dio en el siguiente marco:

Ya bastante teníamos, había mucha pobreza, mucha marginidad [...], a partir de la unión de colonos, esta colonia fue tomada en cuenta, porque íbamos a la delegación a que nos metieran desde luz y agua; ¡El agua nos costó un triunfo que se metiera! Hacíamos unos plantones inmensos en esos lugares para lograr ese servicio. Ya cuando habíamos logrado todo eso, nos salen que nos iban a meter la cárcel. Entonces llegó la compañera Clara y dijimos: si dejamos que eso suceda, al rato nos van a ir metiendo más y más; porque nos quisieron meter un basurero, un panteón, todo lo han querido meter aquí y nos hemos defendido para que no suceda. Entonces, cuando sucedió esto dijimos conjuntamente entre los compañeros: ¿Qué hacemos? La compañera Clara dijo que lo único que podríamos hacer es algo que sirviera para nuestra juventud, que sirviera para nuestros descendientes. Entonces decidimos que íbamos a luchar para que fuera una escuela. Entonces nos empezamos a organizar. Fue cuando fuimos a defender

---

<sup>208</sup> Cfr: Estatuto Orgánico de la IEMS, *Idem*.

<sup>209</sup> Mat. Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, Directora General del Instituto de Educación Media Superior del D. F., con fundamento en los artículos 40, 71 fracciones I y IX de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal y Tercero fracción I del Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, el H. Consejo de Gobierno del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, mediante Acuerdo No. SO-3/13/2006, correspondiente a su Tercera Sesión Ordinaria de 2006, celebrada el día 28 del mes de agosto de 2006, aprobó el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior. Cfr: *Instituto de Educación Media Superior*, en: Gaceta oficial del Distrito Federal, Décima sexta época, 13 de octubre de 2006, No. 121. Pp., 29-46.

el espacio. Ya estaban trabajando, ya había mucho adelantado; lo creían un hecho. Fue cuando entramos nosotros. Lógico que todo mundo se nos echó encima; los mismos trabajadores, entre los cuales había compañeros de nosotros que nos traicionaron, sabían que no queríamos que pasara esto.<sup>210</sup>

Podemos observar que la resistencia responde a una demanda individual que se vuelve colectiva a través de la figura del líder social, quien interpela al Estado mediante la movilización, la negociación y el reclamo de problemáticas urbanas no atendidas. Por esta razón no resulta extraño que uno de los argumentos de Eugenia Pliego fuera que el gobierno veía en la delegación un depósito de desechos humanos y materiales.<sup>211</sup>

En consecuencia, algunas organizaciones de la delegación de Iztapalapa establecieron de manera provisional una escuela preparatoria en la ex cárcel de mujeres, para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y de sus alrededores.<sup>212</sup> Fue entre 1996 y 1997, que los líderes del movimiento que había tomado la ex Cárcel propusieron a las personas que habían acudido a la convocatoria (alrededor de 30 individuos), que la tarea consistía en levantar materialmente una infraestructura básica para dar inicio a los procesos educativos. En cierta forma, la comunidad se había encargado de la toma de las instalaciones, sus líderes habían planeado y organizado las acciones, el bloqueo estaba dado, en adelante la edificación y operación de la preparatoria correspondería a voluntarios.

De esta manera, la primera acción que tomaron los voluntarios fue solicitar a la población de la zona que trajera diversos objetos para construir las aulas y equiparlas, la respuesta fue inmediata, en un tiempo relativamente corto se tuvieron los materiales necesarios para construir aulas de lámina y cartón, las cuales se levantaron sobre la avenida Ermita Iztapalapa, entre el ministerio público y un módulo de Ruta Cien; justo en la entrada de las instalaciones de la ex Cárcel.

---

<sup>210</sup> IEMS (2010) *¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos? El IEMS: Hacia la recuperación de nuestra memoria histórica a diez años de vida*. Video documental. Disponible en: <http://www.youtube.com/match?v=fmpwkytq88feature=related>

<sup>211</sup> Hay que resaltar que en el momento en que se hace mención de que un proyecto es resultado de la movilización social o producto del reclamo popular se tiende a idealizar las circunstancias que le dieron origen. Sin embargo, con estas expresiones lo que se busca, al menos en los países liberales con gobiernos democráticos, es dotarle de legitimación ciudadana a las acciones que alrededor de dicho proyecto se emprenden, principalmente si un gobierno o partido político participa del proyecto en cuestión. Al final de cuentas, nada más “puro” y “legítimo” que la acción del pueblo para fundamentar una acción gubernamental. ¿Acaso no es el pueblo, la sociedad, los ciudadanos o como quiera que se le nombre a ese sujeto colectivo, la razón de ser de la democracia?

<sup>212</sup> Cfr: Pérez Rocha M, “¿Abandona el GDF al IEMS?”, La Jornada, AÑO 29, NÚMERO 10101.

Se equiparon las aulas con objetos que la mayoría de las veces sólo servían para apoyar el dictado de las clases. Por ejemplo, una escuela Marista de Iztapalapa cedió un conjunto de bancas que extrajeron de una iglesia. Inmediatamente se buscó, sin éxito, que alguna institución de nivel medio y superior tomara el proyecto en sus manos. Asimismo, se retomaron referentes curriculares para impartir las materias que se cursaban en ese entonces en la preparatoria. Así lo recuerda Óscar Castellanos Cruz, profesor de filosofía de la Preparatoria Iztapalapa I:

Buscamos que la preparatoria la hiciera la UAM, la UNAM, el Politécnico, el Bachilleres o la Secretaría de Educación Pública. Todos dijeron que no, que no era posible, que no se podía, simple y sencillamente. Conseguimos los programas de la SEP para un bachillerato propedéutico por si en algún momento nos reconocía cualquiera de esas instituciones. De este modo, pensábamos, sería mucho más fácil que se adaptara nuestro bachillerato a cualquier sistema de bachillerato. Lo que las colonias pedían era que no fuese una prepa abierta o una escuela tecnológica como CONALEP o CBTIS. Pedían una preparatoria que permitiera a los estudiantes continuar con una carrera.<sup>213</sup>

Pronto se registraron a la preparatoria cerca de trescientos estudiantes, que iniciaron clases a partir de 1997, organizados en dos turnos, atendidos por los treinta voluntarios que en adelante asumieron las funciones de docentes; labor que realizaban sin percibir ningún salario; algunos provenían de la preparatoria popular, otros eran estudiantes de licenciatura o ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Un momento clave en el desarrollo de esta iniciativa educativa fue la presencia de Cuauhtémoc Cárdenas en Iztapalapa en un acto de campaña como candidato a jefatura de gobierno del Distrito Federal en 1997. Allí se le solicitó que en caso de que ganara las elecciones se hiciera cargo de la construcción de la Preparatoria. Sin embargo, la solicitud al candidato del Partido Revolucionario Democrático (PRD) no fue recibida con el agrado que se esperaba de este líder político. Castellanos Cruz recuerda: “Al principio a Cárdenas no le gustó mucho el proyecto de la preparatoria, y fue hasta que se acercaron a Armando Quintero [...] a través de él fue como empezó este proyecto a ser posible.”<sup>214</sup>

Manuel Pérez Rocha, amplía la observación de Castellanos Cruz y extiende la crítica al equipo de Cárdenas una vez que éste gana la jefatura de gobierno: Ni siquiera el surgimiento de la primera preparatoria fue un proyecto de gobierno, sino de la movilización social de padres y

---

<sup>213</sup> IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, 2006, pág., 73

<sup>214</sup> *Ibid.*, pág. 74.

vecinos. Es más, en muchos sentidos se hizo a contrapelo de algunos opositores que había en ese entonces en la administración del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas.<sup>215</sup>

Pero en ese entonces la simpatía por Cárdenas y lo que su figura representaba junto con la animadversión hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI) provocaba más esperanzas que desilusiones. Eugenia Pliego dice al respecto: “El PRI era horrible, que sigue siendo, no nos daba un espacio, ni un caminito para irnos. Cuando era algo positivo jamás nos dejaban caminar. Vendían nuestros terrenos y los volvía a vender y los volvía a vender. A ellos les valía.”<sup>216</sup>

En este escenario de simpatía y de afiliación declarada hacia un candidato del PRD, se presentó la oportunidad de negociar el apoyo a la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas a través del voto, si éste, en un eventual triunfo, se hacía cargo de la construcción y operación de la preparatoria, entre otros proyectos para la Delegación. Específicamente, la negociación fue con el PRD, para que algunos líderes de los comités vecinales de la zona ocuparan cargos de representación popular a cambio de apoyo en las urnas. Asunto nada despreciable para este partido político si se recuerda la capacidad de convocatoria, estructuración y movilización que tienen las distintas organizaciones populares de Iztapalapa.

No fue sino hasta 1997 cuando Cuauhtémoc Cárdenas fue electo Jefe de Gobierno del Distrito Federal, que se suspende definitivamente el proyecto de remodelación de la prisión y se echa a andar de forma oficial la preparatoria de la ex Cárcel de Mujeres.

En 1998, el Gobierno de la Ciudad de México, mediante la Dirección de Asuntos Educativos, organizó la formalización de los estudios de la preparatoria provisional de Iztapalapa. De esta manera se generaron las estructuras educativa, académica, curricular y administrativa que consolidaron las bases de una nueva propuesta educativa.

Tras la imposibilidad de constituir una Secretaría de Educación, y teniendo como referente jurídico la Ley General de Educación y la política social, el Gobierno de la Ciudad optó por crear una instancia que se encargara de los servicios educativos para el Distrito Federal. Para ello se creó la Coordinación General de Asuntos Educativos, con el Ing. Manuel Pérez Rocha al frente. La vinculación de Pérez Rocha con el movimiento social surgido en Iztapalapa en torno a la ex Cárcel de Mujeres, lo narra él mismo:

Me incorporé al GDF a mediados de 1998 y de inmediato me plantearon que atendiera una situación que se había dado en la ex cárcel de Mujeres. Cuando fui a ver qué es lo

---

<sup>215</sup> IEMS, *BoletIEMS*, IEMS-GDF, vol., IV, núm. 98, México. 2010, pág., 13.

<sup>216</sup> IEMS *¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos? Op. cit.*

que pasaba, me encontré con que la preparatoria tenía ya cerca de 300 estudiantes y 30 profesores colaborando; me percaté de que había allí una gran oportunidad, ya que el Gobierno del DF tenía ya facultades para poner en marcha proyectos educativos propios. Lo comenté con los profesores, los estudiantes y los padres de familia y estuvieron de acuerdo en que generáramos un nuevo proyecto. Les hice ver a los colonos de las debilidades del plan de estudios de la SEP y la posibilidad de que el Gobierno del DF estableciera su propio proyecto y le diera trámite legal. Aceptaron y se elaboró un proyecto de preparatoria con un documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa I; se discutió con los padres de familia, se logró consenso y se puso en marcha. Yo le propuse al gobierno que ese fuera el inicio de un sistema, por eso fue que intencionalmente propuse como nombre Preparatoria Iztapalapa I, porque estaba convencido de que iba a hacer falta preparatoria Iztapalapa 2, 3, 4 y 5, y después preparatorias en otras delegaciones.<sup>217</sup>

Hay que recordar que hasta entonces, los profesores de la preparatoria trabajaban con un modelo educativo que habían retomado de la SEP, empero, Pérez Rocha, aclara cuál era ese modelo y que proyecto lo sustituyó:

Un modelo que tomaron de la SEP, algo que se llamaba el bachillerato nacional. Yo revisé el proyecto y noté que era muy deficiente. Era una copia mal hecha del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, con una sobrecarga de cursos tradicionales que era uno de los defectos, desde mi punto de vista, de ese primer esfuerzo. El gran reto fue introducir el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades, pero enriquecerlo al poner énfasis en materias y asignaturas formativas como la filosofía, la música y las artes plásticas, que no tienen el peso o son cursos extracurriculares en otros subsistemas.<sup>218</sup>

Siendo responsable de la Coordinación General de Asuntos Educativos, Pérez Rocha, pone al frente del proyecto de la Preparatoria Iztapalapa a la matemática Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, quien estableció un plan de trabajo con dos programas prioritarios: Supervisar la reconstrucción material de la ex Cárcel de Mujeres para acondicionarla como una escuela con todos los servicios requeridos para este propósito. Y, poner en marcha los procesos educativos a partir de lo establecido en el documento *Preparatoria Iztapalapa I*. Ello implicó, entre otras cosas, que se hiciera una valoración de los aprendizajes de los estudiantes que ya habían cursado tres semestres, así como una evaluación de los docentes que hasta entonces practicaban la enseñanza en la preparatoria.

Fue hasta agosto y no en enero de 1999 que se iniciaron formalmente las clases con 18 profesores y cerca de 238 estudiantes, en un inmueble, cuya infraestructura se adecuó a lo estipulado en el documento *Preparatoria Iztapalapa I*, que rápidamente se convirtió en el ideario educativo que guiaría los procesos educativos de la preparatoria. Ese mismo año se realizó un

---

<sup>217</sup> IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, Op. cit., págs. 29-31.

<sup>218</sup> IEMS, *Bolet/IEMS*, IEMS-GDF, vol., IV, núm. 98, México, 2010, pág. 13.

estudio para identificar la situación de la demanda de educación media superior en el Distrito Federal, y con ello, dimensionar la necesidad que tenía la población de la ciudad respecto a ese nivel educativo.

El estudio reveló que la oferta educativa de ese nivel, vista desde el concepto de igualdad, estaba cubierta por las instituciones de educación media del Distrito Federal, ya que absorbían casi en su totalidad la demanda producida por los egresados de secundaria. Pero considerada desde el plano de la equidad, se evidenció una falta de correspondencia entre la distribución geográfica de la oferta con relación a la demanda.<sup>219</sup>

En este sentido, se veía justificado el planteamiento que había hecho tiempo atrás el Ing. Manuel Pérez Rocha, de replicar la experiencia de la Preparatoria Iztapalapa I en otras demarcaciones políticas de la ciudad y con ello cubrir un espectro de la demanda de bachilleratos propedéuticos. En consecuencia, se iniciaron las gestiones para crear el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), así como un organismo público descentralizado, que se hiciera cargo del Sistema.

Así, bajo la administración de Rosario Robles Berlanga, el 30 de marzo de 2000, se publicó el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), el cual se encargaría de instaurar y operar SBGDF.<sup>220</sup> Asimismo, en este mismo año las autoridades del Distrito Federal decidieron ampliar la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de la Ciudad.

Sin embargo, hay que resaltar que en el caso de la Preparatoria Iztapalapa I, la oferta educativa respondió a una demanda social, y en un segundo momento, a un acuerdo político. En este sentido la creación de 15 preparatorias más, se concibió como parte de un proyecto político que establecía, a priori, las necesidades y su respectiva atención, y no, como en la primera circunstancia, en la que se daba respuesta a una demanda social.

---

<sup>219</sup> En la Delegación Cuauhtémoc no existía un solo plantel de bachillerato general, a pesar de que en esa demarcación egresaban diez mil jóvenes de secundaria, lo que hablaba de un importante proceso migratorio de estos jóvenes hacía otras Delegaciones que sí ofrecían el servicio y les habían otorgado un lugar. En las Delegaciones Álvaro Obregón, Benito Juárez, Cuajimalpa, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Milpa Alta y Tlalpan contaban con un plantel de bachillerato general cada una, pero en su conjunto egresaban más de treinta y ocho mil jóvenes de secundaria anualmente.

<sup>220</sup> De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la política educativa de Cárdenas viene a reorganizar e institucionalizar lo que un grupo organizado manejaba desorganizadamente. Debe recordarse que la autoridad capitalina buscaba situarse en el mismo plano que la sociedad civil con el objetivo de construir diversas situaciones de bienestar. Si el partido se autoproclama el interlocutor de la población, el gobierno que emana de dicho partido se asumía como el vinculante entre la población, especialmente la marginada, y los beneficios que otorgaba el Estado.

¿En dónde recae la importancia de marcar esta diferencia? En el hecho de que mientras que en la administración de Cuauhtémoc Cárdenas, la política social encargada de la política educativa se conformó después del desarrollo del movimiento social que dio origen a la Preparatoria Iztapalapa I, la administración de López Obrador ya contaba con un proyecto político en el cual se contemplaba la construcción de las 15 preparatorias.

A partir de las nociones de equidad social y justicia distributiva, y teniendo como finalidad el principio de igualdad, derivados todos de los principios de la política social en turno, el IEMS comenzó la búsqueda de predios para construir los quince planteles en las delegaciones políticas del Distrito Federal. Cada predio tenía que estar situado en una zona marginada o con insuficiente oferta educativa; se pensó que la superficie tenía que ser la adecuada para el establecimiento del plantel. También se consideró que el predio tenía que ser de preferencia propiedad del Gobierno del Distrito Federal; y que el uso de suelo fuera el adecuado para su construcción, libre de litigio, con servicios y con facilidad de acceso.

Asimismo, se contempló que la población a la que estuviera dirigida la oferta estuviera ubicada en un radio de entre 1.5 a 3 kilómetros del posible plantel, al mismo tiempo que se consideraron ciertas características como la matrícula de secundaria, el número de egresados de este nivel, la población de 6 a 14 años que asistía a la escuela, así como las escuelas de nivel medio superior dentro del radio antes mencionado. Igualmente se previó que el inicio del ciclo escolar de las 16 preparatorias iniciara en agosto de 2001, por lo que, a la par de la búsqueda de predios en donde se iban a construir las preparatorias, también se haría una búsqueda de inmuebles provisionales que pudiesen albergar a docentes, estudiantes y personal administrativo, para dar inicio a los procesos educativos mientras se terminaban de construir los planteles definitivos. En total fueron 9 sedes que albergaron a 15 planteles con 150 estudiantes cada uno.

En agosto de 2001 los 16 planteles del Instituto iniciaron los cursos de la primera generación.<sup>221</sup> Luego de tres años, en 2004, se analizó la práctica educativa llevada hasta entonces mediante un diagnóstico pedagógico. La reflexión de los resultados hizo posible la reorientación y el ajuste del Plan y los Programas de Estudio de la IEMS. Asimismo, se precisaron y reorientaron

---

<sup>221</sup> Actualmente el IEMS cuenta con 20 planteles en 14 delegaciones. Cabe señalar que la distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, ya que los planteles se instalaron en zonas carentes de este nivel medio superior. Esto provocó una mejor distribución de los servicios educativos.



algunos elementos del Proyecto Educativo. Por último, éste se aprobó formalmente en la Tercera Sesión Ordinaria del Consejo de Gobierno en 2006.<sup>222</sup>

Con Marcelo Ebrard, el proyecto del IEMS perdía relevancia, a favor de la universalización de la escuela media. Así lo manifestó Ebrard en la ceremonia que simbolizaba el cambio en la Dirección General del IEMS: “Estamos en la víspera de dar un paso muy grande en el proyecto educativo y social de la ciudad. Como primer objetivo, nos interesa la universalización de la educación media superior en la ciudad y resolver los altos niveles de deserción.”<sup>223</sup>

Este viraje en las coordenadas del devenir educativo implicó que en adelante el IEMS dejaba de estar adscrito a la Secretaría de Desarrollo Social para sectorizarse a la nueva Secretaría de Educación. A su vez, esto implicaba una reorientación en los objetivos que hasta entonces venía persiguiendo el Instituto. Como se mencionó anteriormente, la política educativa del nivel medio superior respondía a los criterios sociales de los dos gobiernos anteriores, a través de sus Secretarías de Desarrollo Social, pese a ello, el proyecto educativo y la conducción de la Institución y sus planteles emanaba del propio IEMS.

Después de las elecciones del 6 de julio de 2006, Ebrard fue elegido Jefe de Gobierno del Distrito Federal, para diciembre de ese año ya se había anunciado la creación de la Secretaría de Educación local (SE); al establecer su política educativa para la Ciudad de México la SE siguió al pie de la letra las disposiciones del Programa Nacional de Educación 2001-2006 de Vicente Fox promovido desde la Asamblea Legislativa por el entonces diputado Juventino Rodríguez, al cual, como premio por su labor legislativa, Ebrard lo nombró Director General del IEMS en 2007.

Para inscribir al IEMS en la nueva política educativa de universalización del bachillerato se consideró necesario hacer una reestructuración de la institución, la cual se realizó mediante un proceso de evaluación institucional, anunciado por Axel Didriksson: “creado durante la administración pasada, el sistema de bachillerato de la ciudad de México será sometido a una reestructuración a fondo respecto de los mecanismos administrativos y académicos con los que

---

<sup>222</sup>Es importante mencionar que el IEMS considera la construcción del Proyecto Educativo como un proceso continuo y sistemático. Esto permite reorientar y fortalecer oportunamente los procesos educativos. En este sentido, la construcción del Modelo es abierta y permanente, con el fin de proyectar la edificación conforme a las demandas y a los retos que se presentan, y evitar así la excesiva rigurosidad que imposibilita el desarrollo de formas y métodos diferentes para la satisfacción de las necesidades educativas.

<sup>223</sup> IEMS, *Boletín Informativo*, IEMS-GDF, vol. III, núm. 40, 15 de marzo de 2007.

opera, con el propósito de elevar los niveles de eficiencia y egreso en las 17 preparatorias que lo integran.”<sup>224</sup>

Esta evaluación institucional se fundamentó en “técnicas” de autoevaluación y planeación estratégica, que tienen su “fuerte” en el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (análisis FODA) de distintas áreas de la institución que Didriksson anunció que se iban a evaluar. Al respecto del enfoque de autoevaluación, el Informe de Actividades, marzo 2007-marzo 2008 del IEMS señalaba que: “El Proceso Institucional de Autoevaluación y Planeación Participativa se realizó en el marco del Sistema de Evaluación Institucional –aprobado por el H. Consejo de Gobierno mediante acuerdo número SO 3/14/2003, adoptado en su tercera sesión ordinaria de 2003”<sup>225</sup>

El proceso de evaluación institucional y el programa resultante tenía un carácter endógeno, desarticulado de la política educativa en curso, abocado a la presentación de productos y no a la descripción de procesos, lo que le daba un carácter instrumental, pragmático y cerrado. Pues la evaluación se diseñó para generar un conjunto de líneas de acción para que la institución desarrollara sus actividades a partir de lo dispuesto en los programas operativos anuales (POA), que como se sabe, se sustentan en la racionalidad económica y administrativa, dejando de lado los programas institucionales que el IEMS venía manejando como mecanismo de planeación y articulación entre la actividad académica en planteles, la institución y la política educativa que le daba sentido.

Durante la administración de Juventino Rodríguez, el Gobierno del Distrito Federal concretó los trámites que había iniciado la administración anterior en lo relativo a derechos laborales de la planta docente del IEMS, al asignársele a cada profesor una plaza de estructura. Con ello el profesor dejaba de ser un prestador de servicios profesionales y se convertía en una figura con derechos laborales bajo un nombramiento con el título de docente-tutor-investigador.

En el plano académico, la administración de Rodríguez retiró a los pedagogos del trabajo con las academias y los concentró en un área abocada a la tutoría de seguimiento y acompañamiento, a la cual fue prácticamente la única que se le asignó presupuesto; para ello se creó una subdirección para tal fin y se conformaron equipos para la atención psicológica y médica

---

<sup>224</sup> La Jornada, 24 de abril de 2008.

<sup>225</sup> IEMS, Programa Institucional de Desarrollo 2007-2012.

de los estudiantes. Por otro lado, se dismanteló al equipo de consultores; los que así lo decidieron se incorporaron a la planta docente de los planteles, otros abandonaron la institución.

Asimismo, durante esta gestión se planeó un proceso de reforma curricular para cambiar el inexistente Plan de Estudios del IEMS y llevarlo de su propuesta de objetivos a la formación por competencias, en plena concordancia con lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 de Vicente Fox.

Sin embargo, cuando se comenzó a llevar la propuesta a los profesores, dos meses después que el Dr. Axel Didriksson se dejara la SEDF, el Jefe de Gobierno solicitó a Juventino Rodríguez su renuncia tras comprobarse que este último había falsificado documentos sobre su nivel de estudios (se presentaba como maestro, cuando en realidad sólo contaba con certificado de bachillerato).

La administración de Juventino Rodríguez se caracterizó por imprimir un tipo de conducción marcadamente político-partidista, que se tradujo en el establecimiento de mecanismos burocráticos por encima de los procesos educativos para favorecer la incorporación del IEMS a la política educativa de universalización del bachillerato.

En última instancia, no fue la inscripción del IEMS al proyecto de universalización del bachillerato lo que propició la anomia de la institución, sino el desplazamiento de los procesos educativos, sus estructuras y los actores, así como su progresivo vaciamiento, subordinados a los criterios políticos para concretar dicha incorporación.

José Luis Medrano, antiguo profesor de filosofía del plantel Tláhuac, expresa el escenario en el que se encontraba el IEMS en la gestión de Rodríguez Ramos:

El cambio de paradigma educativo que se dio de una “educación para marginados” a una “educación para todos”, es el tránsito de la cooperación y la ayuda mutua a la competencia. Con el primer paradigma, la escuela era ante todo un vehículo de solidaridad posible, porque fue una respuesta a la marginalidad y el abandono social, la construcción de un espacio de trabajo. Eran tiempos en los que la enseñanza y el aprendizaje eran el primer paso hacia la dignidad y la libertad, cuando el IEMS DF pretendía ser puerta iniciática a una forma de vida diferente. Pero no sólo eso, se construía a los nuevos sujetos sociales con una ética social apoyada en la noción de ayuda mutua y trabajo en equipo. En cambio ahora, se construye con criterios empresariales, la lucha de todos contra todos y el hombre es el lobo del hombre. Esta crítica no se conforma con el puro señalamiento, sino que busca la defensa de nuestro modelo educativo.

En septiembre de 2009, Ebrard designó Al Dr. José de Jesús Bazán Levy para ocupar la Dirección General del IEMS. La formación académica y el prestigio que acompañaban al Dr. Bazán Levy se

consideró en los planteles y en el Instituto como una buena señal para reorientar nuevamente el camino que venía siguiendo el instituto hasta finales de 2006 y que con Rodríguez se había deteriorado profundamente.

La principal expectativa que se generó con la entrada del Dr. Bazán Levy fue que éste, al haber sido una persona cercana al instituto, además de ser un funcionario reconocido en el nivel medio superior, suponía que podría comprender el proyecto educativo de la institución, reorientarlo y fortalecerlo.

Para marzo de 2010, Bazán Levy presentó en el portal de internet del IEMS su programa de trabajo llamó *Puntos Básicos para el Trabajo de 2009-2010-B*, en el cual expuso tres programas ejes que sostendrían y organizaría las actividades a realizar durante su gestión, a saber: un programa abocado a aumentar el egreso. Un segundo programa para mejorar la concepción y la práctica de la evaluación y otro relacionado con el desarrollo cultural en la institución y en junio de 2010, Bazán Levy presenta en la UNAM su Plan de Trabajo Académico 2010 A-2011B6, el cual, a pesar de su advertencia de que dicho plan pudiera parecer a los lectores “distraídos” un manual operativo, era efectivamente un manual operativo en donde se expusieron pragmáticamente lo que a su juicio eran los aspectos sustantivos del modelo educativo del IEMS.<sup>226</sup>

Con el ingreso del Dr. Bazán Levy se marcaron algunas diferencias de forma con su antecesor, principalmente en lo relacionado con los procesos educativos. Las primeras acciones de Bazán consistieron en interrumpir el proceso de reforma curricular que había impulsado Rodríguez, el cual guardaba un parecido a una visión empresarial. Además de esto, la administración de Bazán echó para atrás la propuesta de tutoría que Juventino Rodríguez había priorizado, la cual, como se ha mencionado, tenía un marcado enfoque intervencionista, en contraposición a los planteamientos del proyecto educativo de la institución.

Al margen de lo anterior, el programa de trabajo de Bazán no profundizó en los aspectos sustantivos de la institución, tampoco dio cuenta de los procesos que llevaron a la institución al estado de cosas que mantenía hasta la salida de Juventino Rodríguez. La propuesta de Bazán para fortalecer el egreso no iba más allá de un abordaje técnico-administrativo, muy focalizado, que trascendiendo la retórica “proaprendizaje auténticamente comprobado”, no dejaba más que una evidencia de progreso centrada en la razón instrumental.

---

<sup>226</sup> Cfr: [www.iems.gob.df.mx](http://www.iems.gob.df.mx).

A más de dos décadas de la creación del IEMS, a pesar de que no es tarea de esta investigación, es importante seguir revisando críticamente los discursos en materia educativa de la actual administración de la Ciudad de México, para saber el diagnóstico más reciente de dicha institución. Pues esto nos permite, hasta cierto punto, saber cuál ha sido la finalidad actual que la IEMS le ha dado a la educación en general, y a la filosofía en particular.

A continuación, se explicará groso modo en qué consiste el Proyecto Educativo que mantiene vigente la IEMS.

### **3.2 El Proyecto Educativo del IEMS**

El modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal representa el ideario filosófico-pedagógico que ha fundamentado todas las acciones educativas que ha emprendido esta institución para desarrollar su sistema de bachillerato. Con base en los planteamientos de este ideario se acondicionó la ex Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla en una Preparatoria (Iztapalapa I) durante la administración de Cuauhtémoc Cárdenas, y también sirvió de referente para construir las otras quince preparatorias que conformaron el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF) en la administración de López Obrador.

Visto desde una perspectiva histórica, el modelo educativo del IEMS ha sido expresado en tres documentos distintos, que responden a momentos y contextos específicos de la historia de la institución y que, no obstante, a pesar de que guardan muchas semejanzas, en algunos aspectos ha sufrido variaciones conceptuales y metodológicas. Estos documentos son: *Preparatoria Iztapalapa I*, *Propuesta Educativa* y *Proyecto Educativo*.

El documento Preparatoria Iztapalapa I se elaboró explícitamente para la preparatoria que lleva su nombre. A través de éste se buscó establecer una visión alternativa de la educación en contraposición a la llamada educación tradicional, corporativa e industrial. Manuel Pérez Rocha asume la autoría del documento: “Yo hice una redacción del documento y los sometí a la opinión, tanto de algunos profesores de la preparatoria, como de algunos amigos que están metidos en el ámbito educativo, para que ayudaran a que se perfeccionara el documento.”<sup>227</sup>

Respecto al origen de las ideas pedagógicas del documento, Pérez Rocha responde:

Cuando me preguntan que de dónde surgieron las bases para el Modelo Educativo, les digo que los griegos hace unos dos mil 400 años nos dieron los fundamentos. Pero algo que ha influido en mi manera de ver las cosas son las corrientes críticas pedagógicas

---

<sup>227</sup> IEMS, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, op. cit., pág. 32

norteamericanas. En Estados Unidos se han desarrollado corrientes pedagógicas críticas muy fuertes, aunque con impacto limitado en ese país. Por otra parte, si se quiere etiquetar el planteamiento que se hace, no es más que una propuesta liberal de la educación, con la idea de que la educación sirva para formar al individuo, al ser humano, darle una cultura, valores dentro de un contexto. Se insiste en que nuestro sistema educativo estuvo influenciado por los liberales desde el siglo XIX. El sistema educativo mexicano es un sistema industrializado, corporativizado y lo que se plantea es regresar a esos orígenes.<sup>228</sup>

Con base en lo anterior, Pérez Rocha elaboró el contenido pedagógico del documento Preparatoria Iztapalapa I, durante la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas. Pero, una vez que López Obrador impulsó la creación del SBGDF, el documento sufrió algunas adecuaciones que llevaron a cambiar su nombre por *Propuesta Educativa*. Este segundo documento estuvo vigente hasta septiembre de 2006, cuando fue sustituido por el documento *Proyecto Educativo*. Este último documento se elaboró a partir de los planteamientos de la Propuesta Educativa, y con base en la recuperación de la experiencia generada en las preparatorias durante cinco años de funcionamiento por parte de profesores, directivos y personal de apoyo académico-administrativo.

En este sentido, la *Proyecto Educativo* –que sigue vigente–, sistematiza el desarrollo de las experiencias a partir de lo que señalan los postulados pedagógicos del documento precedente y los lleva al plano conceptual y metodológico, incorporando elementos que la Propuesta Educativa había dejado en un plano puramente expositivo.

En el actual Proyecto Educativo se sostiene que el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF) se inserta en el tipo de bachillerato general: pues se enfoca al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con un carácter propedéutico.<sup>229</sup> Manuel Pérez Rocha menciona que la educación media superior debe

[...] atender las necesidades educativas y culturales de la juventud. (..) Pero, a diferencia de quienes (como la SEP federal) definen esas necesidades educativas de los jóvenes considerándolos solamente como futuros empleados, el proyecto educativo del IEMS los contempla como personas necesitadas de dar un sentido a sus vidas, de

---

<sup>228</sup> *Ibid.*, págs. 32 y 33.

<sup>229</sup> Cabe resaltar que el ingreso de los aspirantes a cursar el bachillerato en el SBGDF se realiza mediante un sorteo de números aleatorios ante Notario Público, y en el que se asignan los lugares disponibles entre los aspirantes registrados. Con esta política de equidad para el ingreso, se pretende dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de bachillerato propedéutico. Por otra parte, el Plan de Estudios del Sistema se estructura en seis periodos semestrales. La formación de los estudiantes responde a condiciones académicas y administrativas de mayor flexibilidad, tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el egreso mismo, lo que permite, en algunos casos, concluir los estudios de bachillerato en un periodo mayor a tres años, de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Aquellos que por alguna razón retrasan o interrumpen sus estudios (por un periodo de tiempo mayor a año y medio) tienen la posibilidad de cambiar de modalidad al Sistema de Educación a Distancia del IEMS.

disfrutar la cultura y de participar en su creación, y capaces de moverse en el incierto mundo laboral.<sup>230</sup>

Este proyecto se presenta como una respuesta diferente a las finalidades neoliberales que se le habían dado al bachillerato en México: educación propedéutica para la educación superior a través de una formación enciclopédica; educación para el trabajo; educación para la vida y educación para el ejercicio de un oficio. En este documento se señala que estos propósitos no habían contemplado las necesidades formativas de los jóvenes. Sino que dichas finalidades respondían a modelos educativos de otros países considerados “avanzados”, o bien, se imponía la idea de que lo que los jóvenes necesitaban era una formación que respondiera a los requerimientos del mercado de trabajo que demandan profesionales técnicos, egresados de la escuela media.

El Proyecto Educativo coloca en un lugar central al estudiante, pues él mismo, en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje, es quien participa activamente en su formación inmediata y futura. Esto exige considerarlo como un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que atender durante su proceso formativo. En este sentido, la finalidad de su proyecto apunta a que el estudiante durante su formación propicie experiencias de convivencia más significativas que le permitan su emancipación y desarrollo personal, académico y social.

Para lograr que el estudiante del IEMS pueda dar sentido a su vida en un contexto determinado, Rocha menciona que

las materias centrales del plan de estudios son filosofía, ciencias, historia, letras, artes plásticas, música; por supuesto, el plan de estudios también incluye computación e inglés, pero de ninguna manera como materias centrales y sin sacrificar el núcleo de formación humanística y científica, que son dos de los componentes de la formación integral que se considera necesitan los jóvenes. Esta formación integral contempla otra dimensión esencial: la formación crítica.<sup>231</sup>

Para lograr lo antes dicho, el Proyecto plantea una relación del sujeto con un saber que se circunscribe sobre un eje de formación humanista, científico y crítico. Pero dicha relación sólo tiene sentido si el saber aprendido se manifiesta conceptual, empírica y simbólicamente en situaciones de su realidad cotidiana, sea ya para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social.

---

<sup>230</sup>Cfr: Pérez Rocha, “¿Abandona el GDF al IEMS?” *Op cit.*

<sup>231</sup> *Idem.*

El Proyecto Educativo de la IEMS muestra que es posible situarse en un nuevo plano frente a la complejidad y retos que el mundo actual plantea a la educación. Este “nuevo” plano contempla tres vertientes que contienen los elementos sustantivos, mismos que propician la formación de los estudiantes y a la certificación de los estudios: enfoque curricular; estructura curricular; y proceso educativo.

### **A) Enfoque curricular**

El enfoque curricular incorpora tres orientaciones: la filosófica, la social y la pedagógica. *En la orientación filosófica* se plantea como reto central la posibilidad de que los individuos puedan vivir y convivir en un mundo en mejores condiciones que el actual. En este sentido, vivir implica el desarrollo legítimo de las potencialidades de los individuos, su emancipación del contexto que los precede desde su nacimiento, cualesquiera que fuese éste, así como la trascendencia de las limitaciones que la propia condición humana les impone.

En el documento se sostiene que convivir implica mucho más que coexistir bajo ciertos límites naturales o sociales, ya que desde esa perspectiva se legitimarían las desigualdades y los privilegios existentes. Implica, por lo tanto, trascender la propia indiferencia que acarrea el individualismo del mundo contemporáneo.

Para el Proyecto Educativo la posibilidad de vivir y convivir requerirá que se observe lo que otros hacen, escuchar, conversar, dialogar y discutir con ellos, ya que a través de estas condiciones se recibiría y se brindaría experiencia, al mismo tiempo que se fortalecerían las identidades; condición necesaria para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación. A partir de lo anterior se signaba al individuo como alguien que debía plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, propiciar que realice distintas lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participar de forma colectiva en la solución de estos problemas.

Desde la perspectiva de este nuevo documento, la educación debería promover la responsabilidad del individuo sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos individuos construyesen nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.

*En la orientación social* se sostiene que existe una disociación entre las formas de producción económica caracterizadas por la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el



beneficio personal, con el contexto social y cultural de los individuos, esto no sólo tiende a alterar las formas de trabajo, sino también incide profundamente en los mecanismos de seguridad y protección social. La principal consecuencia de esto, sostiene el documento, es que se arriba a un estado de desigualdad humana, económica y social, no sólo porque se ve desconectada la actividad productiva de los sujetos con el desarrollo social y cultural de su propia comunidad, también porque en este escenario los individuos se ven reducidos a desenvolverse en el simple plano de la sobrevivencia sin posibilidad de desarrollarse.

El Proyecto Educativo sugiere que los individuos, ante el complejo entramado de desigualdades, deben protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local y global, para dar cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas que configuran el movimiento de la realidad, con el fin de dar sentido al existir individual y colectivo, conscientes de que se desarrollarían más en la incertidumbre que con certezas acabadas. La educación, por lo tanto, debía colaborar en la construcción de un sujeto social y brindar las condiciones, los espacios y los saberes necesarios para el ejercicio activo de su papel como miembro de una comunidad, dentro del espacio escolar y más allá de sus límites.

La escuela, a su vez, debería promover una relación desde otro lugar con el conocimiento y con el individuo que aprende, ya que los retos del presente demandan que los sujetos aprendan los saberes necesarios para comprender, descubrir y relacionarse con el mundo, y de este modo, colaboren en la construcción de proyectos sociales.

*En la orientación pedagógica* el documento reconoce que los individuos inscritos en un mundo de desigualdades tienden a lo incierto, lo efímero, lo transitorio, lo impersonal y al desarraigo colectivo. Por ello, lo pedagógico debería fundamentarse bajo el principio de que la realidad no está determinada de antemano, sino que es una articulación compleja de fenómenos en permanente movimiento, cuyas manifestaciones trascurren en diferentes planos, momentos y espacios.

En este sentido, las acciones educativas que promueve el Proyecto Educativo estarían cimentadas en un principio de flexibilidad, cuyos criterios deben permitir el desarrollo de diversos procesos; propiciar la participación de los actores involucrados y a partir de la experiencia generada por éstos, puedan reconocer las alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos.

## **B) Estructura curricular**

La estructura curricular está atravesada por los ejes de formación crítico, científico y humanista. En este nuevo Proyecto Educativo las áreas de conocimiento y las materias correspondientes se agruparon en dos grandes ámbitos con la intención de propiciar una formación congruente con los ejes formativos: el disciplinar y el complementario. Asimismo, se agregaron un conjunto de prioridades formativas del primero hasta el último semestre del bachillerato.

Durante los dos primeros semestres la formación de los estudiantes daría prioridad al desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como el razonamiento lógico-matemático y la cultura científica. En el tercero y cuarto semestres se daría prioridad a una formación que profundizara en el estudio de las materias de ciencias y humanidades. Y en los últimos dos semestres, la formación de los estudiantes se orientaría al desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social.

Dichos campos estarían conformados por grupos de asignaturas optativas de diversas disciplinas que configurarían una base de competencias que los estudiantes desarrollarían en función de la orientación de cada campo, como salud, derechos humanos, medio ambiente, educación, entre otros. La participación de los estudiantes en los campos de formación los prepararía con un conjunto de competencias para que pudieran continuar sus estudios en el nivel superior, e igualmente, para que pudiesen proponer proyectos que colaborasen en la solución de problemáticas presentes en su comunidad. El documento sostiene que con los campos de formación se busca una formación hacia la comunidad como alternativa a los dos propósitos formativos que tradicionalmente responde la educación media superior: la formación propedéutica para el nivel superior y la formación para el trabajo.

## **C) Proceso educativo.**

El proceso educativo aborda los espacios de trabajo académico, la evaluación de los aprendizajes, la relación docente-estudiante y el perfil de egreso, este último punto vinculado con el proceso de certificación. Respecto a los espacios de trabajo académico el documento recupera cada uno de estos espacios elaborados en la Propuesta Educativa, sin embargo, el documento reelabora algunas nociones respecto a la tutoría. En este sentido, el Proyecto Educativo sitúa a la tutoría como el eje articulador que cruzaba todo el proceso formativo, cuya actividad que debería motivar el desarrollo

de estrategias de enseñanza al mismo tiempo que debía posibilitar la identificación de aspectos escolares que tuvieran incidencia en la permanencia y continuidad de los estudiantes.

A partir de lo anterior se desprendieron dos dimensiones para llevarla a cabo: La primera dimensión era la asesoría académica, ya desarrollada en la Propuesta Educativa, la cual era entendida como la labor que realiza el docente con sus estudiantes para abordar situaciones propias del trabajo académico durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda dimensión la constituye el seguimiento y acompañamiento; actividad con la que se pretendía identificar posibles situaciones de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, que no correspondían directamente al estudio de las asignaturas, pero que tenían el objetivo de prevenir posibles situaciones de abandono o rezago escolar. Para llevar a cabo esta última dimensión de la tutoría, se tenía previsto que los docentes se apoyaran en un Programa de Atención Tutorial.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, esta actividad se definía como la observación sistemática, personalizada y contextualizada del desarrollo de los procesos educativos, a partir de la cual se pudieran recuperar evidencias del trayecto recorrido por el estudiante con el fin de emitir una valoración pertinente, provisional o definitiva. El Proyecto Educativo ampliaba las definiciones elaboradas en la Propuesta Educativa, especialmente sobre las dimensiones diagnóstica, formativa y compendiada de la evaluación. Mientras que la evaluación diagnóstica tenía la función de identificar, en el inicio de cada curso, los aprendizajes previos de los estudiantes, la evaluación formativa debía partir de la planeación que el docente elaborara una vez situados los aprendizajes previos de los estudiantes identificados en la evaluación diagnóstica.

En este sentido, lo que en la Propuesta Educativa se nombraba “metodología”, en el Proyecto Educativo se definía como estrategias de enseñanza, las cuales tenían la función de crear enlaces adecuados entre los aprendizajes previos de los estudiantes y aquellos que se esperaba aprendieran durante el curso; además de que se esperaba que arrojaran evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos e indicará el éxito en el empleo de las estrategias y por consecuencia, la oportunidad para que el docente ajustara su planeación durante el curso.

Finalmente, la evaluación compendiada estaba destinada a que el docente pudiera recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, además de que pudiera realizar un análisis de dicha información y finalmente, emitiera una valoración que revelara si el estudiante había desarrollado los aprendizajes necesarios para proseguir en la siguiente asignatura.

En la Propuesta Educativa la relación docente-estudiante no estaba suficientemente desarrollada, por esta razón, en el nuevo documento se ve ampliado el alcance de este vínculo, es así que se seguía considerando al alumno como el principal responsable, no sólo de su aprendizaje, ahora se extendía a toda su formación; de igual manera, la responsabilidad del estudiante se presentaba como un derecho intransferible e inalienable. Pero se iba más allá, también se le considera un individuo que pertenecía a un medio social del cual había adquirido un capital cultural, que en el ámbito escolar le permitiría manifestar sus potencialidades, y al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en la relación con las demás personas. De esta manera el Proyecto Educativo reconoce al estudiante como un individuo con derechos, en cuya formación se manifestaban sus desventajas sociales y económicas que siempre se traducen en desventajas escolares.

En lo que respecta al profesor, el Proyecto lo define como docente-tutor, el cual debe convocar al saber, asumiéndose como corresponsable del aprendizaje del estudiante, capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con el saber. El documento propone que la tarea sustantiva del profesor no es la de conducir el aprendizaje del alumno, en su lugar lo debe acompañar en su recorrido por el saber y en este viaje, propiciar el desarrollo de diversas competencias, atento a los momentos en que el estudiante, por cualquier razón, desee abandonar su trayecto por el bachillerato, motivándolo a permanecer en él hasta el final. El texto añadía que los profesores deberían considerarse en menor medida, especialistas de su disciplina, y en lugar de ello, se mirasen como sujetos competentes, reflexivos y responsables de promover aprendizajes significativos.

En el plano de la enseñanza, se considera indispensable que brindar a los profesores las condiciones para construir un saber docente, a partir de la reflexión cotidiana de su práctica profesional. Este saber iba más allá de la reproducción de los saberes disciplinares que poseía, y por supuesto, trascendía la pura implementación de técnicas para instrumentar en el aula el programa de la materia.

Este saber docente se producía, según el Proyecto Educativo, a partir de la reflexión sobre la práctica como ejercicio continuo del acto de enseñar, e implicaba para el profesor que analizara la forma en que concibe su disciplina, su quehacer pedagógico y principalmente, el aprendizaje desarrollado por el estudiante. También implica que reflexione sobre las formas en que decide, se

comunica y reacciona durante el proceso educativo, reconociendo sus propias limitaciones y analizando sus emociones, con el fin de favorecer su desarrollo personal y su identidad profesional.

En última instancia, lo que mediaría entre el docente y el estudiante sería la relación misma mientras que el conocimiento sería resultado de esta relación. Asimismo, lo que mediaría entre el estudiante y el mundo serían las competencias que éste desarrolle y movilice en diferentes contextos. Las competencias posibilitarían al estudiante construir diversos tipos de saberes: racionales, simbólicos, culturales y prácticos; darles un significado personal y expresarlos de diversas formas, de acuerdo a los distintos contextos en los que se desarrollara.

### **3.3 Propuesta mínima: diseño, intervención y análisis**

*Minima moralia* es un texto que Th. W. Adorno escribió en contraposición a la *Magna moralia*: sus reflexiones no pretenden ser un compendio de pasos a seguir para la formación de una vida recta, es decir, no son afirmaciones filosóficas concluyentes ni definitivas que expresen cómo debemos vivir. Todo lo contrario, sus aforismos son un espacio dialéctico y negativo que hacen un llamado a detenerse a pensar lo que se expone en el libro a partir de la vida concreta y particular de cada lector. En este sentido, sus sentencias representan, simbólicamente, “fragmentos filosóficos” que se oponen a una totalidad consumada, o mejor dicho, a un saber filosófico con pretensiones de predicar la verdad.

Análogamente, nuestra *propuesta mínima* se opone a una *Didáctica Magna*, porque, no pretendemos sugerir un modelo único que diga cómo debe guiarse el profesor de filosofía en el aula, para promover el razonamiento crítico en todos y cada uno de los alumnos. A partir de esta postura crítica renunciamos a establecer nuestra planeación e intervención como un canon universal: pues la práctica docente debe considerar en su metodología el contexto histórico en el que se desarrollará, entre otros aspectos que ya mencionamos en el segundo capítulo, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe aclarar que nuestra *propuesta mínima* tampoco sugiere que se tenga que prescindir de una metodología para llevar a cabo nuestras prácticas, todo lo contrario, nos valemos de una sistematicidad abierta, porque invita a reflexionar de manera constante la propuesta que ofrecemos para intervenir antes, durante y después de cada sesión. Porque creemos que al cuestionar y dialogar nuestro posicionamiento pueden surgir distintas maneras de fomentar lo que entendemos por razonamiento crítico.

## 1) Diseño de la práctica

Para ser congruentes con nuestra propuesta de intervención, revisamos el objetivo general y particular de la materia de estética. El objetivo general ya diseñado por el IEMS expresa que: "*El estudiante reflexionará sobre los fenómenos estéticos de su ámbito cotidiano, que le permitan diversificar su horizonte de comprensión y disfrute de las expresiones artísticas y de cualquier manifestación estética*".<sup>232</sup> Y el particular dice que el alumno: "*Conocerá el origen y desarrollo de la Estética como disciplina filosófica, a través de la reflexión sobre los fenómenos estéticos y su vinculación con el arte para desarrollar su sensibilidad*"<sup>233</sup>

Sin embargo, nosotros no los tomaremos como punto de referencia, pues bien, un objetivo, menciona Díaz Barriga Arceo, es un "enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno [...]"<sup>234</sup> En este sentido, nosotros pensamos que perseguir un objetivo limitaría el ejercicio del razonamiento crítico: pues al establecer en una carta descriptiva proposiciones enunciativas que ayudan a establecer actividades que se tienen que seguir al pie de la letra estarían limitando la espontaneidad del pensamiento. Porque imponer actividades a los estudiantes, como ya lo hemos mencionado, implica caer en prácticas autoritarias que imposibilitan un proceso de conocimiento crítico.

¿Cómo lograremos promover el razonamiento crítico a partir de la pregunta y del diálogo? El bloque I (arte y estética) lo sustentaremos en un propósito diseñado a partir de la taxonomía de Franco Fraboni.<sup>235</sup> Su esquema nos resulta de gran ayuda para situar la complejidad y así seleccionar las estrategias de aprendizaje y las técnicas de evaluación conforme a lo que se espera aprender. Por lo tanto, nosotros nos centramos en el bloque III llamado aprendizajes superiores convergentes: descomponer e integrar.

Cabe resaltar que ocuparemos el apartado III porque es el que se ajusta a nuestro planteamiento de intervención. Esto no significa que comprendamos el conocimiento a partir de un "progreso ascendente" y que por lo tanto tengamos que atravesar los otros dos niveles que le

---

<sup>232</sup> IEMS, *Programas de estudio del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Humanidades*, Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V., 2005, p., 24.

<sup>233</sup> *Idem*.

<sup>234</sup> Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill, 1999, p., 81.

<sup>235</sup> Frabboni, F., *La scuola de base a tempo lungo*, Liugori, Nápoles, 1984, pp.,65-67. En, Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, *Op cit.*, p.,116.

antecedentes para lograr nuestro propósito. Zabalza, al respecto, nos menciona que la taxonomía al estar estructurada en niveles:

[...] no conlleva seguir paso a paso los distintos niveles marcados en la taxonomía que utilicemos (la organización taxonómica responde por lo general a criterios lógicos y nosotros podemos estar interesados en organizar la enseñanza desde criterios de otro tipo), pero sí tenerla como punto de referencia precisamente para evitar que por desconocimiento o por descuido dejemos de presentar a los alumnos oportunidades de algún tipo de concreto de aprendizaje (comparación, análisis, valoración, etc.)<sup>236</sup>

Asimismo, independientemente de lo que menciona Zabalza, hemos decidido apoyarnos en Frabboni porque su noción de pedagogía se caracteriza por un campo reflexivo específico. Ese campo reflexivo general es condición y resultado, al mismo tiempo, del cruce recurrente entre dimensión teórica y dimensión experiencial que permite a la ciencia pedagógica moverse, dialécticamente y dinámicamente, entre una instancia analítica e interpretativa (crítico-reflexiva) y una instancia proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa)<sup>237</sup>

El nivel III de la taxonomía de Frabboni responde al proceso de descomposición, sistematización-reconstrucción mental y operativa dentro de los contenidos de una unidad de conocimiento dada, esto es, analizar y sintetizar en períodos amplios de tiempo.

Para este pedagogo el análisis corresponde a *descomponer* contenidos (hechos, conceptos, principios), cualidades formales, lenguajes, estructuras lógicas; y *seleccionar* relaciones entre hechos, conceptos, principios, métodos, captando sus características no notorias, así como la individualización e hipótesis de problemas.

Y la síntesis consiste en *poner en marcha procedimientos*: capacidad de plantear y resolver problemas dados siendo capaz de utilizar esquemas de resolución no conocidos. Así como *proyectar*: capacidad de indicar los planes de organización, las posibles ideas y esquemas de integración, los procesos mentales y operativos interiorizados necesarios para construir una síntesis conceptual o tridimensional. Saber pensar y saber juzgar.<sup>238</sup>

Por lo tanto, para promover el razonamiento crítico mediante la pregunta y el diálogo en la materia de estética, en el bloque I, nuestro propósito general es el siguiente: proponer un problema

---

<sup>236</sup> Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular, Op cit.*, p., 116.

<sup>237</sup> Para una mayor comprensión de la postura pedagógica de Frabboni véase su obra: Frabboni, F., *Introducción a la pedagogía general*, México, Siglo XXI, 2006.

<sup>238</sup> Cfr: Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular, Op cit.*, p.,118.

estético que los involucre cotidianamente a partir de la pregunta y el diálogo para pensar críticamente su realidad inmediata.

Y los específicos son: analizar definiciones estéticas a partir de la descomposición conceptual para comprender que cada una de ellas responden a un contexto social determinado; y sintetizar los conceptos a partir de su relación con los hechos para integrar los elementos necesarios que lo llevarán formular un problema.

Nuestros propósitos, además, los pretendemos llevar a cabo mediante una planeación diseñada en un formato flexible: elaboramos un borrador inicial con base en la temática que se presenta en el programa de filosofía que ofrece el IEMS, sin embargo, se fue modificando a partir de cada clase, es decir, se establecieron técnicas distintas a partir de las necesidades del docente, los estudiantes y el contexto. Tratamos de promover el razonamiento crítico en el alumno de bachillerato en la clase de estética a partir de una estrategia colaborativa, con una táctica dialógica y con diversas técnicas que permitieran promover dicha formación, como por ejemplo, preguntas problematizadoras, etc. Como ya hemos mencionado, estas se fueron ajustando de acuerdo con la especificidad de cada una de las sesiones.

## **2) Intervención**

La estrategia, la táctica y las técnicas se llevaron a cabo mediante una secuencia didáctica. Ángel Díaz Barriga menciona que ésta es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí.<sup>239</sup> Con esta secuencia se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto significa, que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. Por este motivo, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.<sup>240</sup>

La elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los elementos de una planeación se afectan entre sí. La línea

---

<sup>239</sup> Díaz Barriga Á., "Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?", en, Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado., VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013), p., 19.

<sup>240</sup> Anexo I



de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En la conformación de esta propuesta de actividades subyace simultáneamente una perspectiva de evaluación formativa: la que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo, como de evaluación sumativa, la que ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender. Asimismo, el diseño de la evaluación se sustentó en el análisis del discurso del estudiante. Por ello revisamos de manera constante la participación activa del alumno tanto oral como escrita.<sup>241</sup>

Nuestra intervención se desarrolló a lo largo de seis sesiones: tres de sesenta minutos y tres de ciento veinte minutos.<sup>242</sup> A continuación, describiremos la intervención que hicimos para cada una de las clases.

<b>Primera sesión</b>	<b>Encuadre de las sesiones</b>
<b>Tiempo estimado</b>	Sesenta minutos
<b>Objetivo particular</b>	Elaborar el encuadre del curso: reglamento y evaluación
<b>Inicio</b>	Presentación de los practicantes por parte de la profesora titular
<b>Desarrollo</b>	Encuadre del curso
<b>Cierre</b>	Recordatorio de la manera a trabajar

En la primera sesión se realizó de manera colaborativa el encuadre de las sesiones. En éste participamos Eloisa Tizapán Barrios, Lilia Cristina Ortiz y Armando Cano Aguilar: profesora titular, observadora y practicante, respectivamente. La docente responsable nos presentó y mencionó de qué trataría nuestra intervención.

Luego, se comenzaron a establecer algunas normas para tener una dinámica fluida dentro del aula: acomodar las bancas de tal manera que se formara una herradura; las características de las participaciones; etc. Asimismo, se realizó un formato de evaluación. Cabe resaltar que el producto anterior fue el resultado de un dialogó entre docentes y estudiantes.

El acuerdo que se hizo de manera colaborativa era un compromiso que todos teníamos que asumir de manera responsable. Se invitó a expresar las dudas que tuvieran a lo largo de las sesiones

---

<sup>241</sup> Anexo II

<sup>242</sup> Originalmente nuestra intervención estaba pensada para doce sesiones: las prácticas se llevarían a cabo en el bloque I y III. Sin embargo, por situaciones institucionales ajenas a la profesora titular, sólo me pudo ceder seis clases, es decir, un bloque. Esto presentó un inconveniente para mi intervención: pues sólo pude llevar a cabo un bloque y la evaluación final ya no se pudo realizar. No obstante, ésta, en tanto formativa y sumativa, se recuperó de lo que se vio a lo largo de las clases.

para dialogarlas, pues bien, el acuerdo como tal seguía abierto a posibles modificaciones siempre y cuando contribuyeran con las mejores condiciones necesarias para el aprendizaje de todos.

Por último, en esta sesión se les encargó conseguir un folder tamaño carta y personalizarlo para que guardaran cada una de sus reflexiones escritas. Se mencionó que sería obligatorio entregar todas las reflexiones para tener derecho a la entrega del trabajo final. Pues éste se construiría a partir de cada una de sus participaciones escritas.

<b>Segunda sesión</b>	<b>¿Qué es el arte?</b>
<b>Tiempo estimado</b>	Sesenta minutos
<b>Objetivo particular</b>	Problematizar el concepto de arte a partir de su experiencia personal
<b>Inicio</b>	Recordatorio del encuadre
<b>Desarrollo</b>	Pregunta problematizadora: ¿qué es el arte?
<b>Cierre</b>	Síntesis de lo visto en la sesión

Esta segunda sesión estaba pensada para ciento veinte minutos; sin embargo, por razones institucionales, se suspendieron las actividades y se tuvo que adecuar a una clase de sesenta minutos. La clase dio inicio recordando a los estudiantes el acuerdo al que habíamos llegado para trabajar al interior del salón. Asimismo, se les invitó a que expresaran sus dudas.

Durante el desarrollo se trató de problematizar la definición de arte, asimismo, la manera en cómo el concepto se ha construido lo largo de la historia. Luego de escuchar lo que para ellos era el arte se puntualizó que dicha noción responde a un contexto determinado, y no por ello significaba que, lo que en otra época se entendía por arte, era más o menos válido para el presente, pues cada concepto sólo atiende a un pensamiento que se desarrolló en un momento histórico específico y, por esta razón, atiende a problemáticas distintas.

Para reforzar lo anterior se hizo un ejercicio: primero, se indicó que escribieran en su libreta lo que para cada uno de ellos significa el arte; segundo, se problematizó y dialogó en torno a su definición: tercero, se pidió que intercambiaran su libreta con su compañero contiguo para que en ella escribieran nuevamente lo que entendían por arte; y por último, se solicitó que devolvieran la libreta a su respectivo dueño y que, a partir de las dos definiciones, construyeran una tercera.

Al finalizar, se explicó que el ejercicio realizado trata de mostrar cómo los conceptos se van elaborando a partir de la experiencia, desde un contexto determinado, y cómo al enfrentarse con otro concepto, en lugar de contradecirse, o bien, de anularse, estos siempre se van complementando: pues enriquecen la idea de lo que es arte.

Tercera sesión	¿Qué es el arte?
<b>Tiempo estimado</b>	Ciento veinte minutos
<b>Objetivo particular</b>	Problematizar el concepto de arte a partir de su experiencia personal
<b>Inicio</b>	Síntesis de la clase anterior
<b>Desarrollo</b>	Proyecciones en diapositivas de las diferentes problemáticas que trae consigo al definir al arte como mimesis (30 minutos) y como expresión (30 minutos).
<b>Conclusión</b>	Reflexión escrita por parte de los estudiantes: síntesis de lo que ellos entienden por arte en una frase y su respectiva explicación.

Empecé la clase recordando la entrega del folder. Mencioné que sólo por esta ocasión recibiría su reflexión sin folder. Luego dije a manera de síntesis lo que vimos en la clase pasada.

Derivado de lo anterior pregunté si tenían dudas, comentarios, o alguna inquietud, y un estudiante me preguntó que si bien hemos estado viendo lo complejo que implica definir al arte yo no les había dado una definición como tal. Ante esto, les pregunté que ellos qué opinaban de la inquietud de su compañero. Después de varias respuestas, un alumno mencionó que al dar una sola definición estarían dejando al mismo tiempo otras corrientes artísticas. Por tal motivo asenté y les mencioné que no quería darles una definición como única, pues de hacerlo, estaría dejando a un lado otras concepciones y producciones artísticas. Asimismo, les dije que, para motivo de la clase, seguiríamos problematizando lo que es el arte y las consecuencias de definirlo o bien desde la *mimesis* o bien desde la *expresión*.

Presenté una serie de diapositivas en donde trataba de reflejar las problemáticas que suscitan al definir al arte como mimesis y como expresión<sup>243</sup>. Sin embargo, a pesar de que en esta clase de 120 minutos se da un receso de 5 minutos, el lenguaje corporal de la mayoría de los estudiantes era de una pesadez, aburrimiento y confusión. Por tal motivo decidí suspender mi intervención y preguntarles la razón de su expresión: ¿por qué la clase les parece pesada?, ¿me detengo en algo que no ha sido claro?, ¿qué sugieren? La mayoría lo trasladó al asunto del tiempo: cinco minutos de descanso les parecía muy poco. Los confronté al decirles que si el tiempo para ellos era una razón o un pretexto para estar de esa manera en clase. Pues yo les ofrecía aumentar a 10 minutos si ellos se comprometían llegar temprano. No obstante, les dije que lo anterior quizá tampoco

---

<sup>243</sup> Anexo III

funcionaría, ya que yo percibía por parte de la mayoría del grupo una gran falta de compromiso, pues no todos habían entregado folder ni habían llegado temprano (contemplando los 5 minutos de tolerancia) al principio y al intermedio de la clase, además de entrar con alimentos que en lugar de despertarlos los adormecía aún más. A pesar de darles la respuesta anterior, y ante su mutismo, les dije que era tarea de todos seguir pensando lo sucedido para que el dialogo nos permitiera seguir mejorando los criterios de convivencia que realizamos de manera colaborativa.

Por último, se les pidió una reflexión escrita: ésta consistía en sintetizar lo que ellos entienden por arte en una frase y luego explicarla con sus propias palabras.<sup>244</sup>

<b>Cuarta sesión</b>	<b>¿Qué es el arte?</b>
<b>Tiempo estimado</b>	Sesenta minutos
<b>Objetivo particular</b>	Problematizar el concepto de arte a partir de su experiencia personal
<b>Inicio</b>	Llegar a acuerdos sobre la problemática de retardos presentada en la sesión anterior
<b>Desarrollo</b>	Dialogar en torno a las reflexiones escritas que elaboraron
<b>Cierre</b>	Conclusiones de los estudiantes sobre la problemática que trae consigo la definición de arte

Esta sesión de sesenta minutos estuvo destinada a concluir de manera general la temática sobre el arte. Sin embargo, antes de iniciar con lo anterior, se abrió un espacio para retomar la problemática pasada: la ampliación del receso para las clases de ciento veinte minutos. La mayoría dijo estar en desacuerdo sobre la solución de la problemática. Por lo que cada uno de los estudiantes optaron por hacerse cargo de su tiempo. Cabe resaltar que varios de ellos mencionaron que llegaban tarde porque la clase que precedía se empalmaba con la de estética. Como resultado del diálogo se llegó al acuerdo de que tres retardos equivaldrían a una falta y que sólo tenían derecho a cuatro durante todo el curso, de lo contrario, si sobrepasaban esta cantidad serían dados de baja. Y por lo que respecta a los estudiantes que se les cruzaba la clase con la de estética tenían que hacerse responsables de los temas que ellos no alcanzarían a ver. Asimismo, se dijo que los acuerdos los seguiríamos construyendo, sin embargo, nos quedaríamos y cumpliríamos lo ya acordado por todos.

---

<sup>244</sup> Anexo IV

Para el desarrollo de la clase se les entregó la reflexión escrita y se dialogó en torno a ello (Anexo IV). Asimismo, luego de resaltar lo que habían reflexionado, se elaboró un mapa conceptual a partir de las intervenciones de los estudiantes: esto ayudó a esquematizar las problemáticas por las que se pasa en el momento de tratar de definir el arte.

Por último, los estudiantes a manera de conclusión dijeron lo que para ellos representaba el arte. Mencionaron que aún les cuesta trabajo pensar al arte más allá de una definición. Por lo que aclaré que no se trataba de pensar al arte lejos de una definición, inasible para la razón y por lo tanto fuera del lenguaje. Es decir, incluso para expresar el arte irracional, nos auxiliamos de los conceptos para reflexionar. Sin embargo, acentué que la problemática que percibía consiste en creer que sólo hay una definición, y peor aún, querer imponerla: ya que esta forma de proceder, no sólo excluye, sino que incluso agota la idea de lo que es y pueda ser el arte, en otras palabras, bloquea la posibilidad de seguir creando.

Quinta sesión	¿Qué es la estética?
<b>Tiempo estimado</b>	Ciento veinte minutos
<b>Objetivo particular</b>	Problematizar el concepto de estética a partir de su experiencia personal
<b>Inicio</b>	Glosar de manera grupal una cita relativa al tema del arte
<b>Desarrollo</b>	Glosar de manera colaborativa una cita relativa al tema de estética Dialogar en torno al documental proyectado en clase
<b>Conclusión</b>	Realizar reflexión de una pintura

La clase inició con una cita de Adorno relativa a lo que es el arte so pretexto de abrir la problemática de la estética como una reflexión constante de nuestro entorno y, en particular, de las obras de arte. Se pidió que mencionaran, que hicieran una paráfrasis, de lo que la cita les decía.<sup>245</sup> Luego, a partir de las participaciones, hicimos una glosa de la cita.

Una vez terminada la actividad anterior se siguió con un trabajo colaborativo para abordar el tema de la estética: glosa de otra cita de Adorno relativa al tema de la estética.<sup>246</sup> Se pidió que hicieran equipos y que dialogaran para realizar una paráfrasis entre todos. Asimismo, se pidió que un integrante de cada equipo expresara la glosa que construyeron para que, una vez que cada equipo

<sup>245</sup> Anexo V

<sup>246</sup> Anexo VI

terminara de exponer, se hiciera un diálogo para intentar realizar una definición grupal de lo que es la estética.

Luego del descanso se proyectó un vídeo relativo al monumento mínimo de Nele Azevedo para reflexionar, de manera grupal, las implicaciones estéticas de la propuesta de la artista colombiana.<sup>247</sup> Finalmente, elaboraron una reflexión estética en torno a un dibujo de Pawel Kuczynsky.<sup>248</sup>

<b>Sexta sesión</b>	<b>¿Qué es la estética?</b>
<b>Tiempo estimado</b>	Sesenta minutos
<b>Objetivo particular</b>	Vincular la estética con el arte
<b>Inicio</b>	Dialogar en torno a la reflexión que hicieron de una de los dibujos de Pawel
<b>Desarrollo</b>	Dialogar en torno a la vinculación entre arte y estética
<b>Cierre</b>	Conclusiones de cómo vinculan el arte y la estética

Se entregaron los escritos del ejercicio anterior para dialogar en torno a la reflexión que realizaron de un dibujo de Pawel Kuczynsky.<sup>249</sup>

Luego de dialogar en torno al escrito de los alumnos se procedió a trabajar de forma colaborativa: se pidió que hicieran equipos para que entre todos los miembros contestaran a la siguiente pregunta: ¿cómo se vincula la estética con el arte? Una vez que terminaron, un representante de cada equipo dijo las conclusiones a las que llegaron. Esto permitió que se abriera el diálogo para concluir la manera en como veían dicha vinculación.

Por último, de manera grupal se elaboraron algunas conclusiones generales del primer objetivo. Atendieron principalmente a expresar lo que para ellos era el arte, la estética y cómo estos elementos se vinculaban en su vida cotidiana.

Una vez que se describió cada una de las seis sesiones ahora pasaremos a analizar algunos puntos relevantes para nuestro trabajo.

---

<sup>247</sup> Anexo VII

<sup>248</sup> Anexo VIII

<sup>249</sup> Anexo IX

### **3) Análisis de la práctica**

En la práctica docente se pusieron en marcha los elementos necesarios para promover el razonamiento crítico. Recordemos que en el capítulo disciplinar explicamos lo que entendemos por ello al margen de la teoría crítica de Horkheimer y de Adorno: mencionamos, grosso modo, que el razonamiento crítico corresponde a un pensamiento negativo y dialéctico: problematiza de manera constante lo teórico con la realidad en el que el sujeto se encuentra inmerso.

El razonamiento crítico se promovió en el espacio áulico a partir de la pregunta y el diálogo: elementos que desarrollamos en el marco psicopedagógico a partir de la postura de Paulo Freire. La característica de este modo de preguntar tiene que ver con el hecho de problematizar el saber y la realidad que se presentan frente al individuo de manera inmediata: este aspecto nos ayuda a ver el conocimiento como algo que se está construyendo constantemente y no como algo ya acabado. Y el diálogo lo relacionamos con la horizontalidad docente-estudiante: se escucha la palabra de cada integrante para enriquecer la discusión del saber. Asimismo, el diálogo se presenta como un asunto dialógico: acción que se media a partir de la razón para intervenir conscientemente en la sociedad.

Por lo tanto, en nuestra práctica lo que nos interesa ver, concretamente, es la manera en que la pregunta (como límite y movimiento) y el diálogo (como dialógico y dialéctico) ayudan a promover el razonamiento crítico en tanto pensamiento que problematiza permanentemente lo teórico con la vida concreta de los estudiantes. Y también nos importa observar los factores que detuvieron, o bien, obstaculizaron dicho propósito.

Lo antes dicho lo vimos reflejado en diferentes momentos de nuestra intervención: por ejemplo, en la elaboración de nuestra planeación. Esta, como antes habíamos mencionado, se generó a partir de las necesidades del estudiante. Esto significa que si bien elaboramos una planeación antes de nuestra intervención al mismo tiempo se fue adecuando a las circunstancias que fuimos observando a lo largo de las seis sesiones.

En el ejercicio anterior podemos observar que la intervención se pensó no sólo desde lo teórico, sino incluso desde lo real, es decir, no se trató de adecuar la teoría a la realidad ni la realidad a la teoría: ambos, al adecuar un elemento en otro, pierden la posibilidad de seguir problematizando las inquietudes de los estudiantes, pues la "adecuación" supone un saber acabado en el que el docente sólo se ocupa de buscar la "fórmula" adecuada para ajustarlo a las circunstancias.

No estamos negando la teoría con lo antes enunciado. Sin duda nosotros también nos auxiliamos de lo teórico, pero no para adecuarlo a las demandas que se presentaron, sino para confrontar la realidad de los estudiantes y seguir problematizando el conocimiento: ambos elementos con el afán de seguir reflexionando la temática a partir de las inquietudes de cada uno y desde su contexto histórico.

Otro elemento que analizamos tiene que ver con el encuadre del curso. Como mencionamos en el apartado anterior: éste se llevó a cabo en la primera sesión. Podemos mencionar que al realizarse de manera colaborativa fue fundamental para promover el razonamiento crítico a partir de la pregunta y el diálogo, pues, fue un tema que se estuvo pensando y elaborando de manera permanente.

Si bien en la primera sesión se cuadró el curso, se pusieron los límites para la convivencia y para el formato de evaluación, en la tercera sesión se identificó que los estudiantes mostraban una “pesadez” con respecto a la clase en turno. Por ello la temática se detuvo para saber las dudas por las que estaban siendo atravesados.

En el cuadro descriptivo de la sesión mencionamos que la problemática consistía en el tiempo que se daba de receso en las clases de ciento veinte minutos. Los estudiantes pidieron más tiempo para descansar: solicitaron que en lugar de cinco minutos se les diera diez. Sin embargo, en esta sesión sólo se dialogó en torno al problema. Fue hasta la siguiente que se volvió a dar un tiempo al inicio de la clase para llegar a un acuerdo.

En la tercera clase los estudiantes propusieron que cada quien tenía que hacerse responsable de sus actos. Por una parte, la sugerencia aludía a quienes llegaban tarde en el segundo bloque por no organizar el tiempo que se daba en el intermedio; y por otra, a quienes entraban con un margen de veinte minutos en el primer bloque porque tenían una clase que terminaba cuando las sesiones de estética ya habían iniciado. Con éstos acordamos que podían llegar tarde siempre y cuando se hicieran responsables de las temáticas vistas; y aquéllos tenían que organizarse mejor. Por último, se recapituló los acuerdos y se pasó a la temática de la sesión.

El ejemplo anterior lo traemos porque queremos decir que el papel del docente que sostenemos va más allá de impartir temáticas a los estudiantes. Nuestro posicionamiento tiene que ver principalmente con saber poner las condiciones necesarias para promover el razonamiento crítico. Y dialogar en torno a las inquietudes de los alumnos no es para nada una pérdida de tiempo.



Todo lo contrario, pues los acuerdos fueron el resultado de reflexionar de manera grupal la problemática que a todos afectaba.

Otro elemento que analizamos tiene que ver con la formulación de las preguntas. Pues el acto de preguntar interesa en esta investigación en la posibilidad de que éstas permitan problematizar el conocimiento y la experiencia del estudiante.

Se observó que las preguntas problematizadoras dirigían a la frustración: ya mencionamos el caso de un estudiante que preguntó en qué momento se iba a dar la definición de lo que era el arte. Pero esto más que un inconveniente fue una ventaja para promover el razonamiento crítico. Pues Cleodine Blanchart menciona que el aprendizaje se formula gracias a la frustración: este término psicoanalítico alude a poner límites a la *omnipotencia del pensamiento*, o mejor dicho, provoca que el pensamiento no se vea como un saber acabado sino como un conocimiento que se encuentra en constante elaboración.

Por lo anterior, en lugar de dar alguna respuesta al estudiante se le invitó a que se preguntará el porqué no se había dado una definición definitiva. Ante dicha sugerencia, otro de sus compañeros contestó que si se daba una definición única de lo que era el arte, esta, al mismo tiempo, dejaba de contemplar una serie de manifestaciones artísticas que no se adecuaban a dicha definición. Cabe destacar que este último estudiante estaba interesado por la vanguardia surrealista y que dicho movimiento no se ajusta a la definición clásica que se les presentó.

En el caso anterior podemos observar que la pregunta como frustración no sólo limita, sino incluso promueve la búsqueda y construcción del conocimiento a partir de las propias inquietudes del individuo: la pregunta detiene la vorágine de información para que se reflexione, y este acto, en sí mismo ya es un movimiento que posibilita continuar con la investigación que se genera a partir de la inquietud del estudiante.

En relación con el acto de preguntar Freire nos menciona que por lo general el conocimiento se castra porque no se permite que el estudiante pregunte o bien porque las preguntas formuladas por el docente parten de un saber acabado que solo exige una información y no problematizar el conocimiento.

Un ejemplo de cómo se problematizó el conocimiento tiene que ver con la presentación de la fuente de Duchamp.<sup>250</sup> La pregunta que se elaboró fue la siguiente: ¿por qué creen que podamos o no considerar como una obra de arte un mingitorio que no sirve para lo que fue fabricado? Las

---

<sup>250</sup> Anexo X

participaciones giraron en torno a la concepción de arte como alta cultura: por el sólo hecho de que la pieza estuviera en un museo se daba por entendido que era arte. En este sentido se volvió a preguntar: ¿podemos considerar todo, incluso lo más absurdo, como un mingitorio puesto en un pedestal al revés como una obra de arte? De esta manera la confrontación surgió en el momento en que se percataron que no todo lo que está en un museo puede ser arte. Pues también algunas manifestaciones "callejeras", como el graffiti, tienen la posibilidad de ser una expresión artística.

Lo antes dicho nos llevó al análisis de la intencionalidad de Duchamp. Para dicho ejercicio se fueron elaborando preguntas en torno a cada elemento que presentaba la imagen: ¿por qué un mingitorio y no otra cosa?, ¿por qué el mingitorio está volteado?, etc. Este ejercicio nos llevó a reflexionar la propuesta artística de Duchamp y a comprender las dificultades que atraviesan las obras de arte al tratar de ser definidas.

Con los elementos mencionados consideramos que la práctica que se diseñó y se puso en marcha frente al grupo fue pertinente. Sin embargo, también observamos algunos factores que obstaculizaron que la pregunta y el diálogo promovieran el razonamiento crítico.

Existía poca presencia en clase los viernes (día en que se llevaba a cabo la reflexión escrita): los estudiantes que asistían aseguraban que sus compañeros no iban porque era “viernes social”, “viernes de fiesta”. Nosotros dimos la opción de entregar la reflexión; sin embargo, mencionamos que estaría condicionada a una calificación menor de aquellos que sí la hacían en clase. Hasta cierto punto la respuesta fue positiva pues seguían faltando.

Los estudiantes no están acostumbrados a escuchar las participaciones de sus compañeros. Por lo que obstaculiza con lo que, a partir de Freire, se entiende por diálogo: se entra a una dinámica *quid pro quo*. Nosotros parábamos la clase para recordarles que poner atención a sus compañeros que estaban emitiendo su palabra era parte del acuerdo al que habíamos llegado. Se tuvo que recurrir a esta intervención en las primeras clases. No obstante, en las últimas sesiones, los alumnos mostraban más interés de participar porque recuperaron alguna inquietud de lo que habían escuchado de sus compañeros.

En ocasiones los docentes al preguntar no dan un tiempo considerado para que el alumno piense lo que se acaba de cuestionar: pues se les exige que inmediatamente contesten. Recordemos que se estructura una pregunta para problematizar el conocimiento y no para esperar una respuesta proveniente de un saber que debe ser memorizado. En este sentido, lo que se busca es que los estudiantes comiencen a reflexionar críticamente a través del ejercicio de la pregunta que confronta

contantemente lo que saben y sus vivencias cotidianas. Y si el ejercicio de limitar y poner en marcha el conocimiento no sucede en la práctica académica es necesario que el docente reflexione críticamente su dinámica para que re-formule sus preguntas y la finalidad de las mismas.

Por último, cabe señalar que no se logró concretizar el propósito general: los estudiantes no propusieron una problemática estética a partir de su vida cotidiana como trabajo final. Esto ocurrió debido a que la intervención se quedó inconclusa por factores institucionales. Originalmente nuestra intervención estaba pensada para doce sesiones: las prácticas se llevarían a cabo en el bloque I y III. Sin embargo, por situaciones ajenas a la profesora titular, sólo pudimos acceder a seis clases, es decir, sólo concluimos el primer bloque. Esto presentó un inconveniente para mi intervención: pues la evaluación final ya no se pudo realizar. No obstante, ésta, en tanto y cuanto formativa y sumativa, se recuperó de lo que se vio a lo largo de las clases.

Asimismo, si bien no entregaron una problemática estética como resultado final, creemos que se pusieron los elementos necesarios para que reflexionaran críticamente: pues se analizaron definiciones estéticas para comprender que cada una de ellas responden a un contexto social determinado y se sintetizaron los conceptos a partir de aspectos cotidianos en los que estaban involucrados. Por lo tanto, nuestra práctica, si bien no se pudo completar, sí ofrecimos las características fundamentales para promover un razonamiento crítico a partir de la pregunta y del diálogo.

Por todo lo anterior, creemos que se necesita seguir revisando el ejercicio de la pregunta y el diálogo de manera constante para promover lo que hemos presentado como razonamiento crítico. Pues nuestra intervención no tiene las pretensiones de ser un modelo a seguir: no es un listado de pasos a implementar. Todo lo contrario, pues la apropiación de la pregunta y del diálogo tienen que ver más con una revisión permanente del propio quehacer docente que con un manual del “buen preguntar” y el “buen dialogar”. En este sentido, una reflexión continua de la práctica que se lleva antes, durante, y después del aula permite mejorar la formación crítica del docente y del estudiante.

## CONCLUSIONES

A partir del posicionamiento de Horkheimer y Adorno realizamos una crítica a la razón instrumental, porque ésta se ha encargado de configurar una subjetividad cosificada como núcleo principal de la dinámica social capitalista. Por este motivo, vimos que las instituciones educativas, en lugar de contrarrestarla, se han encargado de prolongarla *ad infinitum*, porque se ven rebasadas por dicha razón.

¿En qué sentido la educación crea las condiciones para someter a los individuos a los imperativos capitalistas? Adorno nos dice que la educación pierde su rasgo *crítico* al estar estructurada fundamentalmente por la razón instrumental. Y ésta forma de sustentarla contribuye con una formación enajenante tanto del sujeto que enseña como del que aprende: del docente como del estudiante. En este sentido, la educación produce barbarie porque ayuda a mantener el *statu quo* de las contradicciones que se presentan en la sociedad: pues las instituciones educativas se dedican a integrar al individuo a la dinámica social con el único afán de perpetuar las condiciones materiales e ideológicas de dominio.

Explicamos que una educación instrumentalizada se preocupa más por la rentabilidad que por la formación autónoma de los educandos. Pues la educación que adopta un sistema de organización de tipo empresarial concede más importancia a los conocimientos aplicados que a los principios éticos de la vida. Además, si las instituciones educativas no se ajustan a las exigencias capitalistas éstas perecen: ya que, para que los centros académicos mantengan los beneficios económicos con los que se sostienen, sus programas educativos deben organizarse con base en la demanda industrial, es decir, deben impartir materias que procuren conocimientos que ayuden en el campo laboral a optimizar la producción de mercancías de manera eficiente y eficaz.

Y para que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuya a reforzar el saber instrumentalizado se espera idear una formación que permita mantener y prolongar el *estatus quo* que persigue el capitalismo. Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía, al verse circunscrita bajo el signo de la razón instrumental, se ve orillada a fomentar un proceso de conocimiento de corte pragmático. Y esto provoca, entre otras cosas, que el ejercicio filosófico sea más descriptivo que reflexivo: pues el docente forma a los estudiantes más en lo instruccional que en la crítica.

Ahora bien: ¿cómo se puede hacer frente a una educación instrumentalizada? Para Adorno existe una mínima oportunidad al resignificar el razonamiento crítico al interior de las escuelas.

Sin embargo, este filósofo no dice la manera en cómo el docente deba llevar a cabo sus clases para que se logre dicha finalidad.

Lo anterior, más que una desventaja, resulta una gran oportunidad para resistir contra la lógica capitalista. Adorno no dejó una propuesta pedagógica, pues, al igual que nosotros, no considera que exista una sola manera de generar la crítica en el estudiante. Por este motivo, le compete a cada docente reflexionar su práctica para que a partir de un contexto histórico determinado se diseñe una dinámica que permita promover el razonamiento crítico.

Por lo antes dicho, a lo largo de este trabajo intentamos fundamentar y llevar a cabo una dinámica áulica que nos permitiera promover el razonamiento crítico a través de la enseñanza de la filosofía. Para lograr este cometido, a través del pensamiento de Paulo Freire, recuperamos la pregunta y el diálogo como los medios más idóneos. Por un lado, llevar a cabo un cuestionamiento que confronte el conocimiento con la realidad posibilita, en gran medida, que el estudiante reflexione de manera constante el mundo en el que se encuentra inmerso. Por otro lado, el diálogo permite compartir y escuchar la palabra del otro para que, mediante una constante examinación de lo que se piensa, ambos generen un conocimiento que les permita incidir críticamente en el contexto que les rodea.

Por lo tanto, enseñar a filosofar consiste, al margen de nuestra propuesta, en que el profesor genere las condiciones necesarias para que el alumno se plantee preguntas relativas a todo aquello que le interesa para ponerlas en diálogo: esto permite que los cuestionamientos experimentados como límite y movimiento abran la posibilidad de un nuevo acto de conocimiento en que el docente y el estudiante se involucren como sujetos que toman conciencia de la realidad y así puedan intervenir en el rumbo de su propia vida.

Explicamos que la pregunta como límite permite que el estudiante y el docente se detengan a reflexionar la inmediatez de la dinámica social en la que se encuentran inmersos. En otras palabras, esta característica, ayuda a cuestionar todo lo que se da por entendido en su cotidianidad, no para cancelarlo, sino para seguir indagando. En este sentido, asimismo, la pregunta se presenta como un móvil: pues la problematización de la realidad posibilita que la indagación del estudiante siga de manera independiente.

También vimos cómo el diálogo posibilita que el docente y el alumno se reconozcan como sujetos. Pues éste evita que se imponga un modo único de conocer la realidad. Cuando se escucha la palabra del otro, no para contemplarla sino para problematizarla, el docente aprende con el

estudiante y viceversa. En este sentido Freire nos recuerda que los sujetos no se hacen en el silencio, sino en la palabra. Y gracias a esta palabra pueden reconocer la existencia de lo humano.

Los aspectos anteriores ayudaron a fundamentar y a implementar una serie de técnicas que permitieron generar las condiciones en el aula para promover el razonamiento crítico en el estudiante de bachillerato. Sin embargo, es necesario reconocer que en nuestras prácticas también existieron algunos “obstáculos”. Por una parte, nos percatamos que, por ejemplo, si se formulan demasiadas preguntas de manera indiscriminada, los estudiantes se llegan a confundir, pues no saben en qué cuestionamiento detenerse a pensar. Aunque, si bien no pretendemos sugerir que sólo se elabore una pregunta principal, sí es necesario saber en qué momento tenemos que volver a plantear cada una de nuestros cuestionamientos que realizamos.

Asimismo, observamos que el tiempo que se da a los estudiantes para reflexionar los cuestionamientos planteados en el aula es muy importante: tenemos que pensar si en el momento en que se hace la pregunta ¿se acostumbra a pedir una respuesta inmediata, o bien por el contrario, se espera demasiado y se genera un silencio “incómodo”? Si se exige que contesten rápidamente o hay ausencia de participaciones tendríamos que revisar la finalidad que se le está dando: ¿las interrogantes se formularon para que los alumnos sólo tengan que reproducir de manera memorística un conocimiento establecido, o para problematizar algo que interesa al grupo? Aunque también debemos detenernos en la estructura que envuelve a cada una de las preguntas: pues a veces, simplemente, las reciben con poca o ninguna claridad. En este sentido, para evitar un ejercicio bancario, resulta necesario examinar de manera dialéctica y negativa la pregunta que se emite: pues esto permite saber si se está promoviendo un razonamiento crítico.

Por otra parte, constatamos que dialogar es tomar en cuenta la palabra del otro: pues la escucha atenta de las necesidades que se van presentando durante el desarrollo de cada una de las sesiones permite tomar en cuenta sus inquietudes para incluirlas en la planeación de clase y promover la formación de un razonamiento crítico a partir de su propia vida. Esto se realiza sin afán de solucionar cada una de sus preocupaciones: ya que uno de los propósitos principales del diálogo consiste en problematizar de manera colaborativa alguna situación que implique a todos los integrantes del grupo.

Lo anterior lo pudimos ver en una de nuestras sesiones en las que identificamos un "malestar" en los estudiantes que aún no verbalizaban hasta que detuvimos la explicación para preguntar lo que sucedía. Esto ya lo mencionamos ampliamente en el análisis de las prácticas. Sin

embargo, lo anterior lo recuperamos porque queremos enfatizar que el diálogo es el ejercicio constante de una escucha atenta de lo que se menciona en el silencio y de lo que no se dice en el discurso. Es decir, la escucha está relacionada, a su vez, con poder observar lo que sucede con los estudiantes más allá de la temática y de la didáctica: no para irrumpir en su vida íntima, sino para involucrarlos con la dinámica de la clase a partir de sus intereses.

En este sentido, vimos que problematizar para dialogar a partir del contexto de los estudiantes ayuda a promover aún más el razonamiento crítico. Por ejemplo, el ejercicio de la pregunta que implementamos detuvo la vorágine de información que tenían, no para su cancelación, sino para reflexionarla a través de un diálogo. Por tal motivo, la práctica pedagógica basada en la pregunta y en el diálogo (dialéctico y dialógico) promueven el razonamiento crítico en los estudiantes de bachillerato

En suma, estamos persuadidos de la necesidad de que el profesor no se limite a desarrollar sus clases a partir del programa institucional ni a transmitir llanamente el contenido para la memorización: debe contemplar el contexto histórico y la palabra del estudiante para resistir contra la educación instrumentalizada. Por tal motivo, creemos que la filosofía y la pedagogía, amalgamados en el ejercicio del diálogo y de la pregunta, pueden impulsar una enseñanza que promueva el razonamiento crítico en el estudiante: característica fundamental que ayuda a contribuir con la recuperación humana del mundo que se ha perdido en gran medida debido a la aplicación incontrolable de la razón instrumental.

Por último, queremos resaltar que nuestra planeación e intervención no pretenden sugerir un modelo único que diga cómo debe guiarse el profesor de filosofía en el aula, para promover el razonamiento crítico en todos y cada uno de los alumnos. No pensamos nuestra propuesta como un canon universal: pues la práctica docente debe considerar en su metodología el contexto histórico y los intereses de los estudiantes, como factores indispensables, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el docente debe revisar, reflexionar, “peinar a contra pelo” de manera constante su ejercicio para evitar la transmisión de un discurso enajenado y enajenante. Y la pregunta y el diálogo, no sólo como “herramientas” pedagógicas, sino como un ejercicio de autorreflexión docente, ayudan a promover el razonamiento crítico: elemento que puede prevenir que un fenómeno como Auschwitz se vuelva a producir. Pero, sobre todo, genera un tipo de resistencia

particular, al margen de lo educativo, contra una razón instrumental que aún re-produce barbarie. Esta última afirmación la justificamos a partir de lo que menciona Adorno:

La exigencia de que Auschwitz no se vuelva a producir es la primera que hay que plantear a la educación. Esta exigencia es tan importante que creo que ni debo ni puedo justificarla. No puedo entender que hasta ahora apenas haya sido estudiada. Justificarla sería monstruoso a la vista de la monstruosidad que sucedió. Pero que apenas se tome consciencia de la exigencia y de las preguntas que plantea muestra que la monstruosidad no ha entrado en las personas, y esto es un síntoma de que la posibilidad de la repetición persiste por cuanto respecta al estado de consciencia y de lo inconsciente de las personas. Todo debate sobre los ideales educativos es inane e irrelevante frente a la exigencia de que Auschwitz no se repita. Auschwitz fue la barbarie contra la que toda educación se dirige. Se habla de la amenaza de una recaída en la barbarie. Pero esta recaída no es una amenaza, sino que Auschwitz *fue* esa recaída: la barbarie persiste mientras las condiciones que causaron esa recaída persistan esencialmente.<sup>251</sup>

---

<sup>251</sup> Th. W. Adorno, "Educar después de Auschwitz", Op cit., p., 599.



## ANEXO I

### PLANEACIÓN DE CLASES

- **ESCUELA:** Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal
- **PLANTEL:** Vasco de Quiroga
- **UBICACIÓN:** Av. Río Guadalupe SN, Álvaro Obregón, El Mirador, 01740 Ciudad de México, D.F
- **GRUPO:** 321
- **No. ALUMNOS:** 20
- **TURNO:** vespertino
- **DÍAS:** miércoles y viernes
- **PORFESORA TITULAR:** Eloísa Tizapán Barrios
- **PRACTICANTE:** Armando Cano Aguilar
- **MATERIA:** Filosofía
- **ASIGNATURA:** Filosofía IV (Estética), bloque I, estética y arte
- **PROPÓSITO GENERAL:** proponer un problema estético que los involucre cotidianamente a partir de la pregunta y el diálogo para pensar críticamente su realidad inmediata
- **PROPÓSITO ESPECÍFICO I:** analizar definiciones estéticas a partir de la descomposición conceptual para comprender que cada una de ellas responden a un contexto social determinado
- **PROPÓSITO ESPECÍFICO II:** sintetizar los conceptos a partir de su relación con los hechos para integrar los elementos necesarios que lo llevarán formular un problema
- **TEMA Y SUBTEMAS:** Estética y Arte: Nociones de Arte; Nociones de Estética; Vinculación entre arte y estética
- **ESTRATEGIA:** trabajo colaborativo
- **TÁCTICA:** dialógica y dialéctica
- **TÉCNICA:** preguntas problematizadoras, entre otras.
- **EVALUACIÓN:** informal (flexible), sumativa. Escala: 60% participación: 20% oral y 40% escrita (reflexión cada viernes); y 40% ensayo final (recuperación de cada una de sus reflexiones).
- **TIEMPO ESTIMADO:** seis sesiones; tres de sesenta minutos; y tres de ciento veinte minutos

**15 de febrero de 2017**

**PRIMERA SESIÓN: ENCUADRE.** 60 minutos

OBJETIVO PARTICULAR: elaborar el encuadre del curso: reglamento y evaluación

MATERIALES: pizarrón, marcadores, programa de la materia y escala

INTRODUCCIÓN: presentación de los practicantes por parte de la profesora titular

DESARROLLO: encuadre del curso: normas para tener una dinámica fluida dentro del aula; formato de evaluación. Dialogar docentes y estudiantes para acordar los dos puntos anteriores. Asimismo se pidió que dijeran lo que ellos se imaginaban que verían en la materia de *estética*.

CONCLUSIÓN: se recordó nuevamente el acuerdo que se tomó de manera colaborativa y se exhortó que, además de cumplir con lo acordado, mantuvieran un diálogo constante, como también que se animaran a proponer inquietudes y temas de su interés a lo largo del curso.

TAREA: conseguir un folder tamaño carta y personalizarlo para que guarden cada una de sus reflexiones escritas. Se mencionó que será obligatorio entregar todas las reflexiones para tener derecho a la entrega del trabajo final.

**17 de febrero de 2017**

**SEGUNDA SESIÓN: ¿QUÉ ES EL ARTE?** 120 minutos

OBJETIVO PARTICULAR: problematizar el concepto de arte

MATERIALES: proyector, diapositivas, marcadores y pizarrón

INTRODUCCIÓN (5 minutos): recordatorio del encuadre.

DESARROLLO (40 minutos): Pregunta problematizadora: ¿qué es el arte? Pedir a los alumnos que en su cuaderno pongan lo que ellos entienden por arte. Luego, indicar que cambien de libreta para que, una vez que se dialogue lo que ellos entienden por arte, escriban una nueva definición. Por último, regresarán la libreta y el alumno propondrá una tercera definición que incluya las dos anteriores.

Se busca que el estudiante comprenda la multiplicidad que lleva consigo el concepto de arte. Y que vean que los conceptos no son unívocos debido a que se generan en un espacio y tiempo determinados además de contar con una finalidad específica. Asimismo, se intentará reflexionar cómo éstos se complementan para enriquecer lo que se entiende por arte.

DESCANSO (5 minutos)

Proyección de una pintura. Se abrirá cuadro a cuadro una pintura (La plaza roja, Kandinsky), para que cada uno de los alumnos vaya mencionando qué y por qué ve lo que se presenta ante sus vista.

Mientras se va abriendo la pintura se pedirá que se vaya dialogando las diferentes percepciones que cada estudiante tiene.

Con esta actividad se pretende reflexionar cómo se van construyendo los conceptos relativos al arte: de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. Así, se hará énfasis en que los conceptos, no son elucubraciones que se presenten ajenos a la realidad, antes bien, son muchos factores, incluso de la realidad misma (social, política, económica, ideológica, etc.) los que permiten definir y valorar una obra de arte como *Opus*.

**CIERRE (30 minutos):** reflexión escrita: ¿qué es el arte? Ampliación de su primera definición

**TAREA:** tomar apunte del programa, Mentira la verdad, del episodio correspondiente al Arte.

**NOTA: POR MOTIVOS INSTITUCIONALES SE SUSPENDIÓ LA SEGUNDA SESIÓN POR LO QUE SE TUVO QUE AJUSTAR LA PLANEACIÓN**

**22 de febrero de 2017**

**SEGUNDA SESIÓN I: ¿QUÉ ES EL ARTE? 60 minutos**

**OBJETIVO PARTICULAR:** problematizar el concepto de arte a partir de su experiencia personal

**MATERIALES:** proyector, diapositivas, marcadores y pizarrón

**INTRODUCCIÓN (5 minutos):** recordatorio del encuadre.

**DESARROLLO (40 minutos):** Pregunta problematizadora: ¿qué es el arte? Pedir a los alumnos que en su cuaderno pongan lo que ellos entienden por arte. Luego, indicar que cambien de libreta para que, una vez que se dialogue lo que ellos entienden por arte, escriban una nueva definición. Por último, regresarán la libreta y el alumno propondrá una tercera definición que incluya las dos anteriores.

Se busca que el estudiante comprenda la multiplicidad que lleva consigo el concepto de arte. Y que vean que los conceptos no son unívocos debido a que se generan en un espacio y tiempo determinados además de contar con una finalidad específica. Asimismo, se intentará reflexionar cómo éstos se complementan para enriquecer lo que se entiende por arte.

**CIERRE:** síntesis de la clase

**24 de febrero de 2017**

**TERCERA SESIÓN: ¿QUÉ ES EL ARTE? 120 minutos**

OBJETIVO PARTICULAR: Problematizar el concepto de arte a partir de su experiencia personal

MATERIALES: proyector, diapositivas, marcadores y pizarrón

INTRODUCCIÓN: 5 minutos. Síntesis de la clase anterior

DESARROLLO: 60 minutos. Proyecciones en diapositivas de las diferentes problemáticas que trae consigo al definir al arte como mimesis (30 minutos) y como expresión (30 minutos).

DESCANSO: Al terminar la primera presentación se dará un descanso de 5 minutos.

DESARROLLO: presentación de la segunda parte de las diapositivas.

CIERRE: reflexión escrita por parte de los estudiantes: síntesis de lo que ellos entienden por arte en una frase y su respectiva explicación.

**1 de marzo de 2017**

**CUARTA SESIÓN: ¿QUÉ ES EL ARTE? 60 minutos**

OBJETIVO PARTICULAR: Retroalimentación del tema ¿qué es el arte?

INTRODUCCIÓN: 5 minutos. Devolución de su reflexión escrita

DESARROLLO: 30 minutos. Elaboración de un esquema por parte del profesor que presente las problemáticas ejes que atraviesa la “definición” de arte. Se auxiliará de la tarea que se dejó a los alumnos.

CIERRE: espacio para dudas y comentarios

**AJUSTE DE LA PLANEACIÓN PARA LA CUARTA SESIÓN**

OBJETIVO PARTICULAR: cerrar el tema ¿qué es el arte?

INTRODUCCIÓN: 15 minutos. Retomar el encuadre: llegar a acuerdos.

DESARROLLO: 15 minutos. Devolución de su reflexión escrita: observaciones respecto a la forma y al contenido. Esquema sobre las problemáticas de lo que es el arte.

CIERRE: conclusiones por parte de los alumnos sobre el tema ¿qué es el arte?

**3 de marzo de 2017**

**QUINTA SESIÓN: ¿QUÉ ES LA ESTÉTICA? 120 minutos**

OBJETIVO PARTICULAR: cerrar con una cita relativa a lo que es el arte y abrir la problemática de la estética como reflexión constante de nuestro entorno y, en particular, de las obras de arte.

INTRODUCCIÓN: recordar lineamientos. (5 minutos)

DESARROLLO: paráfrasis grupal de la cita de Adorno relativa al arte. (20 minutos)

Una vez terminada la actividad anterior se seguirá con un trabajo colaborativo para abordar el tema de la estética. Se pedirá que hagan equipos: dialogarán para realizar una paráfrasis entre todos de una cita que dará el docente sobre el tema de estética. Luego se pedirá que un integrante de cada equipo exprese la glosa que construyeron para que, una vez que cada equipo terminó de exponer, se haga un diálogo para llegar a una definición grupal. (30 minutos)

DESCANSO: 10 minutos

DESARROLLO: proyección de un vídeo relativo al monumento mínimo de Nele Azevedo para su reflexión estética grupal. (20 minutos)

CIERRE: reflexión estética en torno a una pintura de Pawel Kuczynsky (20 minutos)

**8 de marzo de 2017**

**SEXTA SESIÓN: VÍNCULO ENTRE ARTE Y ESTÉTICA** 60 minutos

OBJETIVO PARTICULAR: vincular la estética con el arte

INTRODUCCIÓN: regresar las reflexiones y decir sus respectivas observaciones. (5 minutos)

DESARROLLO: trabajo colaborativo: hacer equipos y pedir que traten de contestar la siguiente pregunta: ¿cómo se vincula la estética con el arte? Luego de que cada representante diga las conclusiones de su equipo se abrirá el diálogo entre todos para elaborar conclusiones generales del primer objetivo. (30 minutos)

CIERRE: conclusiones generales, dudas y comentarios.

## ANEXO II

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL BLOQUE I DE LA MATERIA DE ESTÉTICA

CRITERIOS	PORCENTAJES
Participación	
Oral	20%
Escrita	40%
Ensayo final	40%
	100%

Los criterios están elaborados a partir de una escala sumativa: en cada sesión se considera la participación activa del estudiante. Por una parte, con respecto a la participación oral, su intervención tiene que ver con expresar sus inquietudes, observaciones, preguntas, pero al mismo tiempo con saber escuchar la palabra de su compañero, es decir, poner atención lo que se dice en clase, para que posteriormente pueda intervenir.

Por otra parte, la participación escrita que se realiza cada viernes tiene que ver con la elaboración de una reflexión de lo que se vio en clase; pero a partir de su propia experiencia: se elabora un escrito en donde vinculen situaciones concretas aunadas a las teóricas expuestas por el docente o por sus compañeros.

Cabe recordar que cada una de estas participaciones la entregarán en su folder y se les hará entrega en la posterior sesión: clase en la que principalmente se dialogará en torno a sus escritos. Con esta actividad se busca seguir alimentando las reflexiones de los alumnos.

Y, por último, el ensayo final tiene que ver con una reflexión general que se elaborará a partir de lo que ellos hayan pensado de las situaciones expuestas en clase y se apoyarán en cada uno de sus escritos.

## ANEXO III

### MÍMESIS (imitación)

- Representación de la realidad
- Se capta una "belleza" natural para contemplar
- Un buen cuadro es el que mejor copia la realidad



### PROBLEMAS

- ¿Se imita lo real tal y como es o tal y como idealmente nos lo imaginamos?
- Se copia la realidad no como es sino como debería ser





## PROBLEMAS

- ¿Se imita lo real tal y como es o tal y como idealmente nos lo imaginamos?
- Se copia la realidad no como es sino como debería ser



## PROBLEMAS

- Al desdibujar los límites entre lo artístico con lo cotidiano más que reconciliar el arte con la vida se corre el riesgo de volverlo a alejar
- Sólo los especialistas lo entienden





## ANEXO IV

Sánchez Trinidad César Adrián

¿Que es el arte?

El arte es como el aire

Por que el arte es como el aire por que ya pienso que el aire es libre, el arte es libre, cualquier persona puede hacer arte, igual que cualquier persona puede respirar el aire, solo que todo esta en la tecnica del arte cada persona tiene su tecnica para hacer algo desde que lo hacen para representar algo, hasta para expresar un sentimiento. Ya que tal vez todo se pueda siempre y cuando alla una tecnica, ya que el arte "mimesis" lo hace distinto a la realidad lo hace una copia o lo puede mejorar, puede usarse como expresion para un echo memorable, para quejarse en contra del gobierno u apollar cualquier partido o acto electoral. El arte es libre ya que cualquiera puede hacer una creacion pero debe aver una tecnica especial, igual que el arte de expresion este expresa cualquier sentimiento en representacion o enmarcarlo para que otras personas puedan observar aquello que el artista quiere expresar o mostrar, a la audiencia de su obra de arte por eso lo compare con el aire.

Melina de los Angeles  
Salinas Castillo.

24 02 2017

## ¿Qué es el Arte?

### Consumismo

El arte desde el punto de vista antiguo era una manera de expresar sentimientos, que el artista lo hacía de una manera para que los demás vieran o entendieran lo que en ese momento él sentía o quería expresar ya que no todos lo hacemos de la misma manera, en la actualidad todo lo que nos presentan como arte o la mayoría de las cosas hacen que veamos el arte de una manera de la cual creemos que solo el artista es el que saca provecho de los o las cosas que nos presentan como arte. También el arte de una forma de protesta es como una manera mejor de presentarla ante todo tipo de personas, el arte está considerado como algo para personas de un tipo de sociedad, pero la manera de hacerlo como protesta nos hace ver que no solo es arte lo que hay en museos o galerías, si no también cualquier cosa de la vida cotidiana, podemos verlo como arte, mejor ejemplo es el grafiti, ya que muchos grafiteros hacen una forma de expresarse contra lo que está bien y se rebelan y pintan donde ellos quieren, por eso el arte como un punto de vista como denuncia a mí me parece mejor.



Mel Osvaldo Ochoa Morales

	DIA	MES	AÑO	FOLIO
¿Qué es arte.	24	02	2017	

El arte es la esencia de tus pensamientos

es la esencia por que toma los Sentimientos, expresiones o emociones, en el momento en el que se efectua la pieza visual, artistica corporal, linguistica. Este tambien sirve para representar un movimiento revolucionario, una forma inusual de ver la vida reflejando la verdad de una manera objetiva y subjetiva. Tambien esta puede reflejar tus miedos mas internos o el amor que sientes hacia una persona, un objeto o algo sentimental.

Para mi el arte es muy importante ya que es la forma de expulsar todo lo que esta en tu mente, que te molesta o te frustra y al momento de expresarlo te sientes liberado no al saber que las personas lo van a ver, sino una forma de no quedarte callado decir tu opinion y ver la reflejada en un mural y saber que pusiste un grano de tu esfuerzo para promover un nuevo pensamiento y hacer posiblemente cambiar todo un mundo.




Frase: El arte compromiso del artista:

~~Para mi el arte mediante~~

El arte es algo obligatorio o no nadie puede saberlo porque el artista está ligado a lo que hace o puede plasmar sus sentimientos o sensaciones para que lo pueda transmitir lo que quiere dar a conocer sobre el mismo así el sabe lo que es bueno o no para ver si le gusta al que lo observa porque eso tiene que ver mucho para que el ~~que~~ observador se meta con la obra y así poder ~~hacer~~ ~~como~~ adaptarse y ~~crear~~ o hacer algo sobre esa obra y poder decirle a sus amigos que lo que ve lo atrae, para ver si lo que está viendo es bueno para y no una excusa para así protestar sobre lo que el artista está transmitiendo para así crear una forma de expresión de algo que está ocurriendo en nuestro entorno.

El arte es algo que podemos sentir o que influya en nuestra vida cotidiana pero el arte es algo que nosotros podamos dar a conocer para que otros podamos algo sobre lo que entendamos lo que el artista quiere plasmar en las mentes de las personas y así poder salvar sus mentes y no quitarlos por el mal camino y no hacer cosas injustas por los demás.

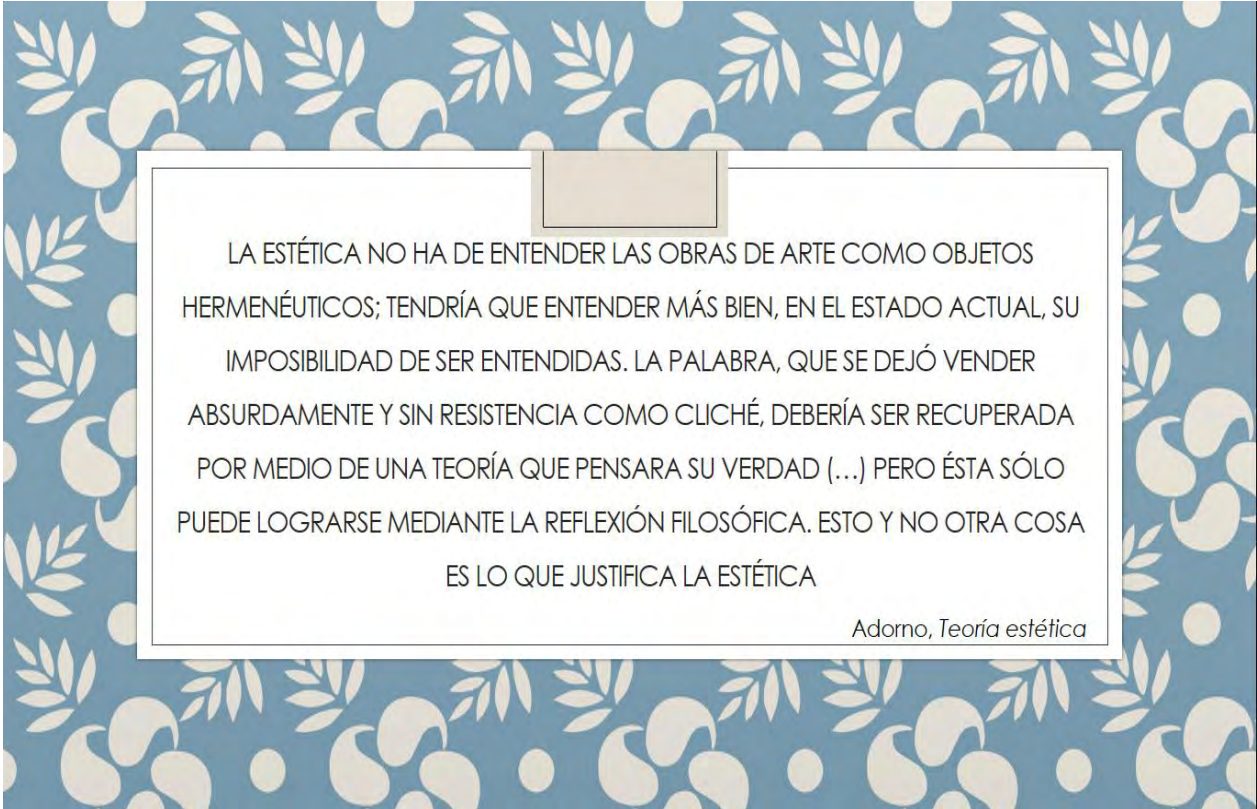
## ANEXO V



**“EL ARTE ES ALGO SOCIAL, SOBRE TODO POR SU OPOSICIÓN A LA SOCIEDAD, OPOSICIÓN QUE ADQUIERE SÓLO CUANDO SE HACE AUTÓNOMO. AL CRISTALIZAR COMO ALGO PECULIAR EN LUGAR DE ACEPTAR LAS NORMAS SOCIALES EXISTENTES Y PRESENTARSE COMO ALGO <<SOCIALMENTE PROVECHOSO>>, ESTÁ CRITICANDO LA SOCIEDAD POR SU MERA EXISTENCIA”**

*Adorno, Teoría estética*

## ANEXO VI



LA ESTÉTICA NO HA DE ENTENDER LAS OBRAS DE ARTE COMO OBJETOS HERMENÉUTICOS; TENDRÍA QUE ENTENDER MÁS BIEN, EN EL ESTADO ACTUAL, SU IMPOSIBILIDAD DE SER ENTENDIDAS. LA PALABRA, QUE SE DEJÓ VENDER ABSURDAMENTE Y SIN RESISTENCIA COMO CLICHÉ, DEBERÍA SER RECUPERADA POR MEDIO DE UNA TEORÍA QUE PENSARA SU VERDAD (...) PERO ÉSTA SÓLO PUEDE LOGRARSE MEDIANTE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA. ESTO Y NO OTRA COSA ES LO QUE JUSTIFICA LA ESTÉTICA

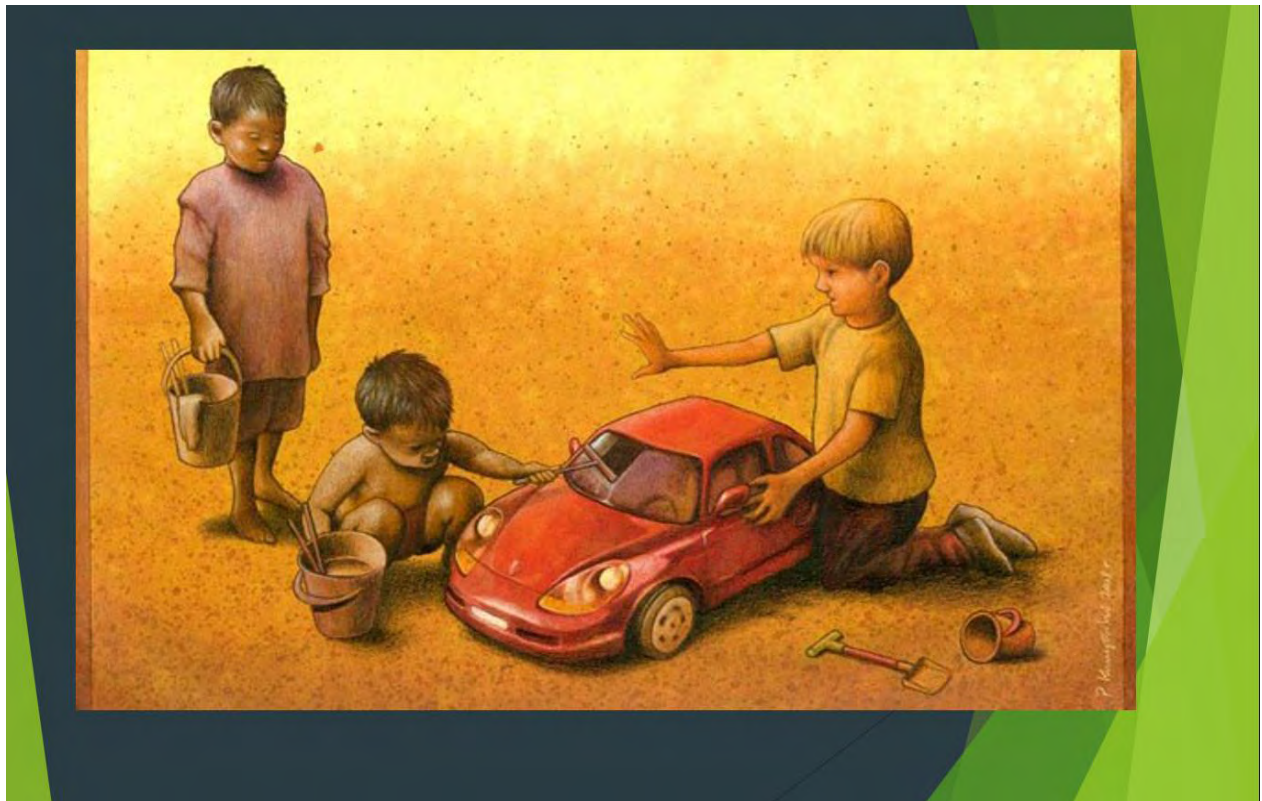
*Adorno, Teoría estética*



## ANEXO VII

Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=PS25TQAE9Fs>

## ANEXO VIII



ANEXO IX

Mir Ángel Aquilón Morales

En la pintura del pizarroñ o mi  
me hace entender que los valores  
te los van enseñando los papás  
desde casa y un niño sigue los  
ejemplos de padres o familiares  
y esa imagen me hace creer que  
la familia es discriminatorio.

Y también creo que es una falta  
de respeto ante la gente de  
otro color o de otro sexo sabiendo  
que son o como iguales que todo  
la gente no por que tengan más  
diario que los demás tienen derecho  
a insultar o a discriminar, creo  
que tenemos los mismos derechos  
como mujeres tanto hombres, un  
ejemplo sería el señor Trump  
por discriminar a los mexicanos y  
eso está pasando mucho en todos  
lados y eso es algo que no me  
agrada



Sanchez Trinidad Cesar Adrian

2 / 3 / 17

## Reflexión de la foto

Yo reflexiono acerca del cuadro que hace referencia al arte de la "diversión". Con lo cual puede llegar a decir que no es necesario estar haciendo la gran cosa, si no se puede jugar con simples objetos, y que se puede jugar muy divertido tan solo con tus amigos. Por igual no puede decir ya que los niños que estan en la pintura los tres son de distinto color de piel por lo que llego a pensar que de igual manera puede dar el mensaje de "no al racismo" y que con esta imagen o foto se podría decir, que una simple cosa de niños puede convertirse en arte. Por lo mismo que podría ser que de igual manera se de el mensaje, pero esta vez con lo "social". Ya que uno de los niños el huerito se ve que es de una buena economía y está como que regonda que el otro niño lo toque por lo tanto puede estar dando el mensaje nuevamente de la discriminación.



Delina de los Angeles Salinas Castillo

6po 421

03/03/17

¡Muy bien!

La pintura me indica que hay un niño con un carro, ese niño se ve bien vestido y es blanco, y dos niñas morenas con un valde de agua y esos niños están medio vestidos.

Nos indica como la sociedad está dividida, racismo, al ponernos a dos personas de color diferente y al mismo tiempo la forma de vestirlos, pero no solo eso si no que también como los niños morenos tienen que trabajar, que no pueden o deben jugar, y el blanco tiene todo el derecho a hacerlo, pero al mismo tiempo los hace la seña de que no lo toquen, que no lo vean.

Es así como la sociedad está dividida, en los que tienen derecho y los que no solo por su aspecto, lo más triste es que desde niños nos enseñan hacer diferencias y es por eso que nuestra sociedad no puede convivir, no puede llevarse bien por todo lo que aprendemos o nos enseñan desde pequeños pero aparte no preguntamos donde nacer o donde vivir, pero el mundo hace muchas diferencias y es difícil que logremos cambiar las ideas o costumbres que ya tenemos inculcadas.

## ANEXO X

### EXPRESIÓN

- Lo que denuncia
- Las vanguardias toman al arte como choque contra las instituciones encargadas de separar el arte de la vida cotidiana



## BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Th., W., y Horkheimer, Max, *Sociológica*, Madrid, Taurus, 1979
- Adorno, Th., W., *Crítica de la cultura y sociedad I y II*, Madrid, Akal, 2009
- “”, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998
- “”, *Dialéctica negativa, la jerga de la autenticidad*, Madrid, Akal, 2011
- “”, *Escritos sociológicos I*, Madrid, Akal, 2004,
- “”, *Miscelánea II*, Madrid, Akal, 2014
- Cerletti, A., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, libros del Zorzal, 2008
- Díaz Barriga, Á., “El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.” IISUE. México, 2009
- Farías, Monroy M., et. al., *Psicología educativa*, México, UNAM, 2014
- Ferrater Mora, J., *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 2009
- Frabboni, F., *Introducción a la pedagogía general*, México, Siglo XXI, 2006.
- Freire, Paulo y Faundez Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI, 2013
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970
- “”, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969
- “”, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1999
- Friedman, George, *La filosofía Política de la Escuela de Frankfurt*, México, FCE, 1986
- Freud, S., *Pulsiones y destinos de pulsión*, Obras completas XIV, Amorrortu, Buenos Aires, 2003
- “”, *La terapia psicoanalítica*, Obras completas XVI, Amorrortu, Buenos Aires, 2003
- Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990
- Horkheimer, M., y Adorno, T. W., *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta, 2001.
- Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Trotta, 2002.
- “”, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós 2009
- IEMS, *Programas de estudio del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Humanidades*, Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V., 2005
- “”, *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V., 2006

- “”, *Boletín Informativo*, IEMS-GDF, vol. III, núm. 40, 15 de marzo de 2007
- “”, *BoletIEMS*, IEMS-GDF, vol., IV, núm. 98, México. 2010
- Jay, M., *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación social (1923-1950)*, Buenos Aires, Taurus, 1991
- Mclaren, P., *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, 1984,
- Mate, Reyes y Forster, Ricardo, *El judaísmo en Latinoamérica*, Trotta, Madrid, 2007
- Mate, M., R., *Memoria de Occidente*, Barcelona, Anthropos, 1997
- “”, *La razón de los vencidos*, Barcelona, Anthropos, 2008
- “”, *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta, 2006
- Matthew Lipman, et al., *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992
- Martínez, Espinosa M. (coordinador), *La Educación Media Superior en México, balance y perspectivas*, México, FCE-SEP, 2012
- Moreno, Bayón H., Tesis de licenciatura en pedagogía: *La biopolítica y el bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, México, UNAM, 2011
- Moufida Goucha (director de la obra), *La filosofía una escuela de la libertad*, UNESCO-UAM, México, 2011
- Muñoz, Rosales V. (coordinador), *Filosofía mexicana de la educación*, México, Editorial Torres Asociados, 2014
- Pilatowsky, Braverman M., *Sobre el significado de la autoridad productiva en la educación*, Revista de la Universidad Hebrea de México, 1999
- Ruíz, Flores M., *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Grao, 2009
- Salmerón, Fernando, *Ensayos filosóficos (antología)*, México, SEP, Colección. Lecturas mexicanas, No. 109, 1988
- Sánchez, Vázquez A., *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?*, en *Filosofía y circunstancias*, México, Anthropos-UNAM, 1997
- Streck, Danilo R., et. al., *Paulo Freire, Encyclopedia*, USA, Rowman and Littlefiel Publishers, Inc., 2012
- Torres, Nova C., *La praxis educativa de Paulo Freire*, México, Ediciones Guernica, 1977
- “”, *Entrevista con Paulo Freire*, México, Ediciones Guernica, 1977

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

Wellmer, A., *Teoría Crítica de la sociedad y Positivismo*, Barcelona, Ariel, 1979

Wiggershaus, R., *La escuela de Fráncfort*, Buenos Aires, UAM-FCE, 2010

Zabalza, M., *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 1987

Zamora, J., *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*, Madrid, Trotta, 2004

#### BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

Acuerdos 442, 444, 447 y 488,

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009), consultados el 1 de noviembre de 2016

Estatuto Orgánico del Instituto de Educación Media Superior del distrito federal, publicado en la gaceta oficial del distrito federal el 23 de marzo de 2005, en <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a2556e3febec82bf76338cec7f870867.pdf>

IEMS *¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos? El IEMS: Hacia la recuperación de nuestra memoria histórica a diez años de vida.* 2010. Video documental.

<https://www.youtube.com/watch?v=9aoDsjmRJI0>

Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior, Gaceta Oficial del Distrito Federal, Décima sexta época, 13 de octubre de 2006, No. 121. Pp., 29-46, en <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-Proyectoeducativo.pdf>

Pérez Rocha M, “¿Abandona el GDF al IEMS?”, La Jornada, año 29, número 101, en [www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx)

González Alvarado R., “La reforma educativa debe comenzar en el DF, asegura Axel Didriksson” La Jornada, 24 de abril de 2008.

<http://www.jornada.unam.mx/2008/04/21/index.php?section=capital&article=039n1cap>

Constelaciones, revista de teoría crítica,

<http://www.constelaciones-rtc.net/index.html>

OFICIO No. SEMS/COAS/20010212012

<http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2012/06/CARTA-DE-LA-SEP1.pdf>