



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

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A LA LUZ DE LA**  
**RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE *BILDUNG* EN EL**  
**BACHILLERATO**

**TESIS**

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

**PRESENTA**  
**LILIA CRISTINA LUNA ORTIZ**

**TUTOR**  
**DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ**  
**ACATLÁN, UNAM**

**ESTADO DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Antes que nada, quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, y los programas PAEB y CEP. Concretamente, gracias al apoyo del programa PAEB pude, en dos ocasiones, presentar partes nodales del trabajo aquí expuesto en congresos internacionales sobre la enseñanza de la filosofía y sobre las tendencias actuales en las temáticas filosóficas, celebrados en la Universitat de Valencia en España. Estas ponencias son ahora mis dos primeras publicaciones internacionales; una de ellas es una colaboración en el libro editado por Comares y la Universitat de Valencia de nombre *La inquietud de pensar. Enseñar filosofía en el siglo XXI*. Y, la segunda, aparecerá como un artículo en la revista *La torre del Virrey*, coeditada también por miembros de la U. de Valencia.

Al programa CEP agradezco que me hayan podido apoyar para dedicarme de tiempo completo en mi formación durante estos dos años, pudiendo darle el rigor necesario al trabajo que presento sin tener que haber descuidado por cuestiones de orden material mi desempeño durante la maestría.

En cuanto a lo académico, quiero agradecer a todos los docentes que componen MADEMS Filosofía Acatlán, especialmente a la Mtra. Lorena Cruz Ramos, pues muchas preocupaciones, ideas, y reflexiones surgidas en su clase han motivado mi afán por investigar y proponer desde la línea del psicoanálisis. Al Dr. Rafael García García, su disposición, comentarios y precisiones críticas sobre mi proyecto ha sido de mucha ayuda para la articulación final del trabajo recepcional. También le agradezco al Mtro. José Antonio Mejía Coria –Psicología- en FES Iztacala, debido a que poder sustentar mi trabajo desde la pretensión interdisciplinar entre filosofía, psicoanálisis y pedagogía, no ha sido una labor sencilla, pero que, gracias al espacio que él da a estos temas en seminarios y cursos, me ha brindado el poder profundizar sobre mis cavilaciones iniciales, desarrollar y considerar temáticas que se han vuelto sustanciales en mi formación.

Y desde luego, quiero agradecer al Dr. Guillermo Castillo Ramírez, mi tutor. Le agradezco la disposición, la confianza y libertad con la que me ha permitido trabajar en mi proyecto; me he sentido acompañada por su lectura y observaciones, pero además ha sido grato

escuchar sus propuestas desde la horizontalidad, es decir, como alternativas a mis propios planteamientos que no pretenden sofocar mi posicionamiento ni subsumirlo en los suyos.

Quiero hacer mención de gratitud para quienes han tenido que ver directamente e indirectamente con mi trabajo recepcional, Eloísa, compañera y amiga, que generosamente abrió espacio para mí en el IEMS, donde llevé a cabo las prácticas. A Armando, amigo y compañero en MADEMS, en seminarios y cursos de psicoanálisis y filosofía; por las reflexiones, los comentarios, las observaciones en las prácticas, por leerme, contradecirme, por ayudarme en los trámites para la titulación: gracias infinitas, Cano. A mi amiga de toda la vida, Ana Leticia Espinosa, por ayudarme a revisar y leer mi tesis con el fin de corregir cosas de forma, además apoyarme de muchas maneras durante estos años de maestría. A mi entrañable amiga Ana Laura Espinosa, por su cariño y soporte.

Quiero dedicar este trabajo a mis padres, Lilia y Cristóbal, pues, aunque llevamos muchos años de no compartir techo, su presencia en mi formación tiene, entre muchas cosas, la impronta de dedicación, fortaleza y amor, misma que trato de imprimir en todo lo que hago. También a Natalia, José Antonio, Ramiro y Mía: mi amada familia, mi continente.

*“Que ser filósofo quiere decir interesarse en aquello en lo que se interesa todo el mundo sin saberlo, es una afirmación interesante por ofrecer la particularidad de que su pertinencia no implica que sea decidible. Puesto que sólo puede resolverse a condición de que todo el mundo se convierta en filósofo”.*

**Jacques Lacan**

## Índice

Introducción	7
<b>Capítulo I. Porqué seguir hablando y proponiendo la enseñanza desde <i>Bildung</i></b>	18
1.1 Ilustración como parte fundamental del contexto en que surgió <i>Bildung</i>	18
1.1.2 <i>Bildung</i> : acuñación y origen del término	22
1.1.3 <i>Bildung</i> a partir de su etimología	29
1.2.- Dinámica a partir del cruce entre mimesis y deseo	31
1.3 Resignificación de <i>Bildung</i>	42
<b>Capítulo II. Intervención pedagógica a la luz de la resignificación de <i>Bildung</i>. ¿Qué es lo enseñable, cómo nos lo apropiamos?</b>	50
2.1 <i>Sobre lo enseñable -Primera sección-</i>	51
2.1.2 Sobre el registro epistemológico.	
2.1.3 Proceso de conocimiento	52
2.1.4 La horizontalidad	55
2.2. <i>Sobre la apropiación de lo enseñable (segunda sección)</i>	
2.2.1 La apropiación de la cultura como una elaboración de lo que se dona	61

2.2.2 La apropiación formativa desde la codificación y decodificación .....	64
2.2.3 Sobre la elaboración y el posicionamiento crítico .....	70
<b>CAPITULO III. Planteamiento, despliegue y análisis de las prácticas de intervención pedagógica.</b> .....	75
<b>3.1 El proyecto del IEMS como una respuesta ante las demandas sociales atribuidas a la educación</b> .....	75
<b>3.1.2 Filosofía: Estética como parte del proyecto distintivo del IEMS</b> .....	82
<b>3.1.3 Consideraciones críticas respecto al modelo planteado por el IEMS</b> .....	83
<b>3.2 Despliegue y análisis de la intervención pedagógica</b>	
<b>3.2.1 Justificación de la metodología para la planeación didáctica presentada</b> .....	88
<b>3.2.2. Descripción analítica de las clases</b> .....	88
<b>3.2.3. Análisis crítico de resultados</b> .....	97
<b>Conclusiones</b> .....	104
<b>Anexos</b> .....	114
<b>Bibliografía</b> .....	138

## Introducción

La escuela media superior (EMS) o grado secundario, como también se le conoce en otras latitudes, comprende el último periodo de entre los más de doce años de formación académica considerada como elemental (en nuestro país se ha vuelto obligatoria desde hace unos años). El tipo de conocimiento y la manera en que se imparte lo elemental u obligatorio es sustancial para tratar de ver hacia dónde se perfilan los propósitos educativos, ya que lo aprendido es básico en tanto prepara o pone las bases para empezar una carrera profesional o para buscar empleo; por lo tanto, los contenidos, lo que se elige para este segmento educativo en particular, nos da cierta luz sobre la finalidad de los proyectos educativos que se echan a andar o que ya están en marcha. Estos fines no emergen de la pura teoría pedagógica: la idea y práctica de la educación se ha encontrado permeada por las especificidades de cada época, el cómo se le ve, qué puesto que se le da, son respuestas variadas y que han atendido a cuestiones particulares a lo largo de la historia.

Lo cual hace imperativo cuestionarnos ¿qué de la época que acontece es lo que imbrica al sentido de educación? Consideramos que, parte importante de la respuesta tiene que ver con que el avance tecnológico es una de las características que define fuertemente el momento histórico que vivimos, lo que con ello se propicia, por un lado, es un sinfín de ventajas de las que muchos somos beneficiados, ejemplo de ello es lo que aporta en medicina, en la física, en la genética, e incluso en aparentes minucias como nuestros teléfonos inteligentes, entre muchas otras áreas y cosas. Por otro lado, estos avances traen consigo un ritmo vertiginoso, el cambio es la constante y los resultados, principalmente cuantificables, son la demanda preponderante en la interacción humana. La forma de comunicarnos, de relacionarnos, de generar conocimiento, de crear, se encuentran estrechamente relacionados con los avances tecnológicos.

El documento elaborado por la UNESCO en el año 2005, que lleva por nombre *Hacia las sociedades de conocimiento*, busca enfatizar el cambio que ha provocado el desarrollo tecnológico, permeando en los lazos sociales con conceptos como innovación. De ahí que se busque a través de la educación canalizar estas especificidades en lo que llaman sociedades de conocimiento, es decir, que más allá de toda la información y avances

generados, se pueda pasar de la simple acumulación de datos y descubrimientos al despliegue de un conocimiento sobre la técnica y la producción.

Cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. Por consiguiente, es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento. La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente.<sup>1</sup>

En la educación vemos la impronta de lo que el progreso tecnológico supone, pues el sujeto que se educa se ve envuelto este en el *modus* que la técnica propicia; en ese sentido podríamos decir que, si la cara mejor conocida de la técnica es el introducir cambios que sustituyen lo que hay por algo novedoso, es de esperarse que la demanda hacia la educación y sus distintas áreas de conocimiento se dirijan hacia allá. Esa podría ser una verdad a medias si no nos preguntamos qué subyace a esta cuestión, quizá el motor que echa a andar el despliegue tecnológico sea menos nuevo que el último teléfono inteligente sobre nuestras manos: el modelo económico y la manera en que éste modifica la subjetividad, no sólo teórica, sino prácticamente. Cómo producir con efectividad y eficiencia a través de la innovación de andamiajes que propicien todas las promesas que atraviesan la idea de progreso.

Lo dicho es sólo una manera de tratar de acotar la complejidad de la injerencia de los proyectos económicos que deciden los presupuestos y fines educativos en nuestros días, como hemos mencionado, hay un deslizamiento que supera el puro aspecto económico,

---

<sup>1</sup> MATSUURA, Koichiro., “*Hacia las sociedades de conocimiento*” Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia., 2005., p. 48.

ya que con él se da una caracterización del tipo de sujetos que se espera y que deben estar al ritmo y altura de la pauta marcada por la lógica del avance.

A la escuela se le atribuye una responsabilidad social, y en ese renglón es necesario saber ¿hacia dónde se pretende desplazar al sujeto que se educa en esta época donde la tecnología es la que marca las pautas que tienen que ver con el cómo? ¿Qué clase de resultados son los que se demandan desde y hacia la subjetividad permeada por la idea de progreso?

El mismo documento de la UNESCO habla claramente sobre las probables líneas para responder a las anteriores interrogantes:

Los empleos del futuro se caracterizarán cada vez más por la producción, el intercambio y la transformación de los conocimientos. Nuestras sociedades estarán plenamente inmersas en la asimilación de una oleada continua de nuevos conocimientos. La demanda de conocimiento será mayor que nunca, pero sus modalidades cambiarán. Ya no se tratará de poseer una formación para desempeñar una actividad específica que corre el riesgo de volverse rápidamente obsoleta a causa del progreso científico y tecnológico. En las sociedades de la innovación, la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje [...] Hoy en día, un título académico es ante todo una calificación social. La cultura de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad [...] Innovación y renovación permanente: los desafíos de una nueva cultura La gran novedad del mundo contemporáneo es la valorización sin precedentes de todo lo que cambia y es novedoso.<sup>2</sup>

La educación de los individuos tiene que ver con su colaboración en las metas del país en el que se habita, traduciéndose esto en capacitar para los desafíos que los avances tecnológicos conllevan. Por lo tanto, esas especificidades de la época atraviesan a la enseñanza orientándola hacia la producción, la efectividad y la innovación; no suena descabellado y menos incongruente que se pretenda preparar a los individuos en el marco tecno-científico, pero aceptar sin reservas esto, supondría que la educación se

---

<sup>2</sup> *Ibidem.*, pp. 59-60.

limita a ser un corpus de conocimientos de aplicación práctica, productiva y eficaz, ¿qué pasa con las áreas del conocimiento que no contribuyen en las gráficas con el producto interno bruto del país? ¿Se puede prescindir de ellas?

Para nosotros, no se puede eliminar a las áreas de conocimiento que exceden a las que contribuyen a la formación tecno-científica; particularmente, al proponer una intervención pedagógica sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media superior, buscamos responder a esta problemática; si bien sabemos que el problema no inicia ni termina con esta reflexión y formulación de propuesta, sí apelamos a la necesidad de llevar al aula un planteamiento que pueda promover un sentido de la filosofía más allá de la trivialización de los datos, y del lugar que suele dársele en los planes de estudio donde se diluye su especificidad a través de un enfoque instrumental que deriva prácticamente en una presencia ausente de ella.

Según el documento de la UNESCO, *Filosofía una escuela de la libertad*, mismo que es producto de las conclusiones y recomendaciones que se dieron en congresos y foros mundiales sobre educación como el de Dakar en 1999.

Las tendencias que apuntan a darle a la enseñanza secundaria un enfoque más técnico [...] Esa orientación no se refleja sólo en la proliferación de materias técnicas en las escuelas secundarias, puesto que las materias llamadas <humanísticas> también se ve afectadas por esta orientación que valora las materias pragmáticas.<sup>3</sup>

Es necesario no abandonar lo que en el documento se menciona como materias humanísticas, puntualmente a la filosofía, y las razones que se dan en él son las siguientes:

[...] La educación filosófica representa un elemento crítico en la mayoría de los sistemas educativos [...] La capacidad de criticar todas las ideas, incluso las que se consideran justas o verdaderas [...] Un ciudadano obediente será un buen ciudadano, pero también

---

<sup>3</sup> GOUCHA, Moufida. UNESCO. *La Filosofía, una escuela de la libertad*. 2011., pp. 48-49.

puede transformarse en un ciudadano manipulable, capaz de adherirse, en un momento dado, a otras ideologías diferentes a las que formaron parte de su educación<sup>4</sup>.

Se resaltan causas de por qué no se percibe la importancia de la filosofía, como que: se le ve como una asignatura puramente occidental que poco tiene que ver con las problemáticas de las distintas latitudes; además de ir en contra de los postulados y prácticas culturales de muchos sitios; las clases sobre filosofía derivan en abstracciones que poco tienen que ver con la cotidianidad de quienes la estudian; Se le comprende como un corpus anquilosado de valores, por lo tanto, o hay una asimilación pasiva de estos conocimientos o una resistencia ante ella, pues luce ajena y de aportes obsoletos.

Estas perspectivas tienen que ver con los planes de estudio y el enfoque extraviado que hay en ellos, más allá de su finalidad de promover el razonamiento crítico, el cómo pretenden hacerlo ha sido incongruente con la meta. El estudio de la UNESCO señala que la práctica docente, sumado a la anterior, es uno de los factores principales de la recepción de la filosofía en los términos anteriormente mencionados.

Está claro que una proporción importante de los profesores de filosofía a nivel secundario no dispone de una formación universitaria especializada en filosofía y que, cuando existe, se limita en muchos casos a algunos cursos de filosofía, a créditos equivalentes a uno o dos años del diploma de filosofía, o a unas enseñanzas de filosofía impartidas en otras asignaturas. En algunos casos, esas formaciones incompletas se acompañan con escuelas o certificados de habilitación a la enseñanza [...] La filosofía, que se considera a menudo como una asignatura que tiene un bajo nivel técnico, funciona en ese sentido como un amortiguador social. Pero también hay que tener en cuenta otras situaciones particulares.

---

<sup>4</sup> *Ídem.*

Ya sea porque los profesores no están lo suficientemente preparados o porque tienen una idea conservadora sobre la filosofía, la manera en que se imparte es un inconveniente de peso en la forma en que ésta es percibida en nuestros días.

En el caso concreto de nuestro país, esto no es ajeno y se circunscribe en las distintas problemáticas del sector educativo. La *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS), es una muestra clara de la tendencia sobre el enfoque deseado acerca de hacia dónde se pretende desplazar al sujeto que se educa; cómo se entiende la educación y qué posibilita a nivel social e individual. Concretamente, lo que se planteó en la reforma fue el soslayo de las humanidades para darle un mayor énfasis a la parte tecno-científica. Este cambio se sustentó en que las materias o asignaturas de humanidades, como la filosofía –que es la que aquí nos ocupa-, son un eje transversal que de pasada toca a las demás. Así, sin profundizar y reduciendo la labor e importancia de la filosofía a una cuestión actitudinal.

[...] la política de la OCDE se ha expresado, en otras formas, a través de las decisiones del “Plan de Bolonia” de la Unión Europea; la supresión de programas de investigación y docencia como ocurrió recientemente en Inglaterra y la supresión de la filosofía en la Educación Media Superior de casi todos los países de América Latina. Es en este contexto que se ubica la decisión de las autoridades gubernamentales de México de suprimir la filosofía y enviarla a cumplir una función “transversal” que, como hemos demostrado a través de diversos documentos, es una forma de no enseñarla.<sup>5</sup>

Sabemos que el hecho de que se reconsideraran las omisiones de la Reforma de 2008, en cuanto a la filosofía, implicó una lucha intensa durante el 2009. Pensaríamos que después de conquistar que la filosofía no fuera sacada de los planes de estudio sólo habría que regresar a las aulas y seguir haciendo lo que hasta ese momento: enseñar filosofía.

---

<sup>5</sup> VARGAS Lozano, Gabriel. (compilador). “*La situación de la filosofía en la educación Media Superior*”. Ed. Torres Asociados. Red Internacional de Hermenéutica Activa. México 2011., p. 262.

Junto con Gabriel Vargas, quienes integraron el Observatorio Filosófico se reunieron en el año 2010, analizaron en un coloquio al que titularon: *El papel de la filosofía en la Educación Media Superior*. Los estragos, la directriz y causas sobre la crisis en la cual se encuentra la filosofía frente a las demandas de los enfoques educativos fue sobre lo que versó. Había que puntualizar por qué es importante enseñar filosofía más allá de la especialización de la licenciatura y el posgrado. Sobre por qué y para qué se preparan los chicos que estudian el nivel medio superior. Lo que allí se dijo abrió la puerta para el autoanálisis de la práctica docente en filosofía. No es que no se hubiera planteado la reflexión sobre la enseñanza, pero al parecer antes no era un asunto de primera urgencia; la reforma obligó a priorizar sobre ello. “La forma doctrinaria como se ha enseñado la filosofía en nuestro país, ha producido el efecto de incompreensión y desprecio de la importancia de la filosofía aún por aquellos que han cursado estas materias”.<sup>6</sup>

Por lo que el panorama internacional como nacional sobre la pertinencia de la filosofía podría acotarse en dos tendencias principales:

La alentada por la OCDE y que implica, en los hechos, la marginación de la enseñanza, la investigación y la difusión de la filosofía debido a la prioridad que se otorga a la lógica de mercado en sus estrategias de desarrollo y otra, alentada por la UNESCO y la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP) que pretende, por el contrario, difundir la tesis de que la filosofía no sólo debe formar parte fundamental de la educación y el desarrollo sino que debe entenderse como un bien público que tendería a fortalecer la razón, el humanismo y la democracia.<sup>7</sup>

En conclusión, son más de los elementos mencionados aquí lo que nos puede dar una semblanza más completa sobre el nudo que supone la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior. Pero podemos resumir dos posicionamientos en lo expuesto: la visión

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*, p. 13.

<sup>7</sup> VARGAS Lozano, Gabriel. (compilador). “*La situación de la filosofía en la educación Media Superior*”. Ed. Torres Asociados. Red Internacional de Hermenéutica Activa. México 2011., pp. 261-2.

sobre que es un tipo de conocimiento que no produce nada, que no colabora en el despliegue y desarrollo tecno-científico, con muchos inconvenientes para su enseñanza. Y, el otro es la resignificación pretendida por la UNESCO (en el documento aquí citado), donde el matiz principal es promover el propio posicionamiento de los sujetos o capacidad crítica, aspecto que se percibe de suma importancia para el desarrollo de los individuos. Perspectiva que reconoce que la complejidad de su enseñanza, ya sea por el enfoque que las instituciones le dan, como materia de conocimientos sumables, de capital cultural; y también por la manera en que es impartida: como un conocimiento monolítico que concentra conclusiones sobre distintas temáticas.

Proponer debe ser a la luz de la pertinencia, que en el terreno contextual tecno-científico, puede verse como que quienes vemos la necesidad de seguir enseñando filosofía debemos mostrar que ésta sirve para algo. Recordando que pertinencia se puede definir también como lo adecuado a una situación, preferimos pensar que enseñar filosofía es pertinente, en tanto, está relacionada con el pensar-hacer de los hombres y es conveniente y oportuna la formación en ella, no desde la utilidad al estilo de una herramienta, sino desde un aspecto reflexivo-práctico, que implica el posicionamiento crítico de los sujetos

De cara al contexto que hemos mencionado, nosotros proponemos la enseñanza de la filosofía a la luz de la resignificación del concepto de *Bildung*, sin pretender hacer de ello un modelo para alcanzar -a manera de receta-, la clave para el posicionamiento crítico, o la solución a los problemas y cuestiones que hemos planteado; presentamos esta propuesta porque consideramos que hay que hacerse cargo de nuestra presencia frente a un grupo. Si bien, es iluso pensar que un solo docente con una propuesta de intervención puede generar cambios a una escala global, es necesario que nos replanteemos el espacio áulico como momento crucial donde se juega el sentido de la filosofía, dónde comienzan y repercuten directamente los cuestionamientos exteriores a ella, los que la banalizan. Además, porque consideramos que aporta elementos formativos de relevancia en la apropiación de otros saberes, no a la manera de una herramienta, sino desde una organización de la perspectiva, de una mirada particular

sobre fenómenos de distinta índole. Vemos que la formación desde el contacto con la filosofía promueve la necesidad de asumir un posicionamiento crítico.

Por lo cual el objetivo general en este trabajo es el siguiente: sustentar, articular, aplicar y analizar una propuesta de intervención pedagógica a través de la cual se propicien las bases para trabajar los saberes codificados como algo activo, descodificarlos, para que los estudiantes elaboraren su apropiación más allá de la memorización y la acumulación; con el propósito de promover en ellos un posicionamiento crítico sobre los distintos fenómenos que acontecen y sobre los que ya están inmersos. Que lo que nutre la clase de filosofía pueda dinamizarse como un conocimiento formativo y no de saberes inertes, a través de una relación horizontal entre docente y estudiantes.

Que para realizarse habremos de ir trabajando en objetivos particulares como:

- Precisar y sustentar desde dónde y cómo resignificamos *Bildung*, para dar luz sobre el término sobre el que descansa toda la propuesta.
- Limitar los ejes de la propuesta de intervención a través de las ideas y autores convocados en la argumentación que articula lo medular del diseño de aplicación práctica.
- Explicar y explicitar la viabilidad, lo consistente, la potencia y/o inconvenientes de la propuesta.

El que *Bildung* sea el eje de lo que proponemos tiene que ver con que la especificidad de la filosofía como asignatura, supone un tipo de conocimiento formativo, pero justamente abordar este aspecto conlleva un sinfín de enfoques sobre a qué nos referimos con ello; para nosotros, la manera de limitar lo que entendemos y proponemos como formativo tiene que ver con la resignificación que llevaremos a cabo sobre este vocablo alemán.

Es importante precisar que no estamos haciendo una rehabilitación del término, ello implicaría desempolvar uno de los tantos sentidos y pretender ajustar una relación con el contexto o problemáticas actuales. Más bien apelamos a que dentro del plexo en el cual ha surgido *Bildung* podemos retomar aspectos cruciales en él, para poder situarlo desde nuestro propio contexto y darle un significado concreto, que no se ciñe a una

formalidad metódica, sino a la revisión constante de lo propuesto. Tampoco a una jerarquía sobre lo que se ha trabajado al respecto, no estamos proponiendo el último sentido en que se puede resignificar esta palabra.

Ahora bien, para trazar la línea argumentativa de nuestra propuesta y al plantear una resignificación, en el primer capítulo haremos un breve recorrido de la acuñación de *Bildung*, así como del contexto tanto filosófico-pedagógico, como histórico en el que surgió. El planteamiento sobre la resignificación lo llevaremos a cabo, principalmente desde dos autores, Sigmund Freud y Walter Benjamin, esto debido a que asumimos que lo formativo se ancla en dos aspectos: la psique y lo social, que fuera de convivir armónicamente, se dinamizan de manera problemática. Nos centraremos en el deseo y la mimesis, ideas abordadas por uno y otro, respectivamente, para sustentar esta afirmación.

El segundo capítulo tendrá que ver con poder trazar una frontera desde lo resignificado, especialmente, la dialéctica de codificación y decodificación en la propuesta de pedagogía crítica de Paulo Freire, más otros autores tanto de filosofía y psicopedagogía, (J. Derrida, C. Blanchard). Sabemos que sería un abuso el prender homologar nuestra interpretación y afirmar que todos los autores convocados dicen lo mismo, por eso precisamos que se trata de una frontera, desde la cual los bordes de las propuestas nos permiten ver una convergencia atribuible al proyecto trabajado aquí, pero desde el reconocimiento de que la elaboración de sus perspectivas caminó, o lo ha hecho, en otros campos distintos a este.

En la primera parte del tercer capítulo se abordará el contexto institucional de la escuela en la que se ha realizado la propuesta de intervención. En la segunda parte del mismo, se abordará la descripción y análisis sobre la pertinencia y viabilidad de lo propuesto. Dicho análisis no tiene que ver con una valoración cuantificable, por lo que las evidencias sobre los resultados estriban en la explicación, descripción y análisis crítico sobre lo acontecido.

Más los anexos en la última parte, donde estarán las referencias visuales tanto de las evidencias, como de los materiales que utilizamos en las prácticas de intervención. Este

sumario visual lo agregamos para darle rigor a las afirmaciones sobre lo que se trabajó de manera práctica.

La parte teórica la hemos solventado siguiendo la metodología de análisis del discurso, debido a que nos ha permitido situar nuestro posicionamiento desde lo dicho por los autores trabajados. En cuanto al método de aplicación práctica, para su análisis, hemos llevado a cabo un ejercicio de hermenéutica crítica sobre lo acontecido, esperando que nos permita conferirle solidez a lo que se concluye con esta labor que no pretende ser un ajuste inequívoco entre teoría y práctica, sino una propuesta que nos ayude a mejorar y poner las bases sobre el objetivo general.

## **Capítulo I. Porqué seguir hablando y proponiendo la enseñanza desde *Bildung***

Pensar en una intervención pedagógica que se fundamenta en un término de tal complejidad como *Bildung*, en tanto que no hay una traducción exacta para éste en otros idiomas, que incluso en alemán sea discutido y teorizado de maneras diferentes su sentido, fija ya una labor que puede ser necia y condenada a la repetición o elaboración ecléctica de lo que ya se ha dicho por una u otra vertiente filosófica y/o pedagógica; lo que anima a quien aquí escribe a retomar *Bildung* en un lugar suficientemente lejano en espacio y tiempo a la Alemania del siglo XVIII, permeada por el talante ilustrado de la época y con una especificidad económica e histórica anterior y actual, tiene que ver con que en esta investigación partimos de la propuesta de que la enseñanza de la filosofía, principalmente, en la educación media superior debe ser promovida como un conocimiento formativo. Justo por lo problemático o discutido que sigue siendo la referencia a este aspecto, el asumir dicha particularidad como eje nodal de nuestra intervención pedagógica nos lleva a tratar de precisar desde dónde lo planteamos.

En la resignificación de *Bildung* vemos la posibilidad de puntualizar el lugar que le damos al proceso de conocimiento formativo. En términos concretos, nuestra resignificación de *Bildung*, se encuentra anclada en el análisis de su surgimiento, la situación contextual con respecto a la Ilustración; en su etimología y la interpretación que hacemos de ésta.

Por lo cual a través de los siguientes tres ejes principales: el contexto y los autores que acuñaron el término; la etimología y nuestra interpretación de esta, a partir de una dinámica planteada sobre el deseo y la mimesis; y por último la resignificación como el sustento de la intervención pedagógica.

### **1.1 Ilustración como parte fundamental del contexto en que surgió *Bildung***

Partimos de la idea de que no podemos pensar los procesos intelectuales separados de la historia contextual, por lo cual nuestro punto de arranque es que *Bildung* como término surgió en la Ilustración. Se hace complejo tratar de acotar su emersión, ya que lo que

generó el siglo del iluminismo puede interpretarse desde distintos posicionamientos, justo esa variedad permeó a *Bildung*, por lo que en los planteamientos iniciales podemos encontrar puntos de contacto, como divergencias -que de apariencia sutiles-, nos ofrecen perspectivas diferentes. Hay un elemento que, desde nuestra óptica, es una especie de trazo que recorre las distintas propuestas que dotaron la idea sobre *Bildung*, a saber: su relación con el término formación, y la obligatoriedad de trascender lo ya entendido en dicho concepto, aunado a precisar la necesidad y modo de un tipo de educación bajo esta nueva alternativa.

El peso de las distintas aportaciones que fueron fruto de investigaciones, teorizaciones y/o perfeccionamiento práctico, impactaron más allá de ser hechos aislados y con su propio despliegue. Un discurso específico impregnaba pequeños y grandes relatos: el imaginario potente sobre la idea del progreso, en la que la necesidad de profesionalización de los saberes fue vista como la vía de conquista de éste, entre muchas más consecuencias. Conceptos como cultura y educación tomaron un matiz particular, ya que la promesa del iluminismo estribaba en una forma de emancipación a través de la razón. Las cosas que habían ocurrido y estaban suscitándose legitimaban, en muchos sentidos, lo menesteroso que era contribuir y generar una cultura del progreso.

Sin pretender hacer un recuento histórico detallado, nos gustaría detenernos en algunas singularidades contextuales de ese momento. Transcurría el llamado “siglo de las luces”; la fuente de la luz fue la razón y el progreso que ésta propició en las distintas áreas del saber, las cuales más allá de la teorización, contribuyeron en avances que, a los ojos de los hombres de ese momento representaba un fulgor prometedor debido a las contribuciones de siglos anteriores, particularmente, de los descubrimientos y hallazgos acontecidos desde el siglo XVII, principalmente los relacionados con la llamada revolución científica (que venía gestándose al menos unos 70 años antes), como: los avistamientos de planetas llevados a cabo por Galileo Galilei, producto del telescopio diseñado y elaborado por él con base en prototipos realizados con anterioridad; de la teoría física de Isaac Newton; el método cartesiano aplicado a las matemáticas y

geometría, así como sus aportes filosóficos; de igual manera los de Leibniz con su sistema de notación y propuesta filosófica.

Posteriormente en el XVIII: la máquina de vapor que permitió el recorrido de largos trayectos por el continente de una manera más efectiva; los primeros automóviles; la primera vacuna a finales de siglo; las armas de fuego de alcance corto como efecto de la comercialización de la pólvora vía Italia procedente de China; los buques de vapor que posibilitaron cargas mucho más voluminosas; la emblemática *Enciclopedia* francesa, de la que participaron figuras como: Voltaire, Diderot, Rousseau, D'Alembert, por mencionar algunos. Obras filosóficas de suma importancia como "*La crítica de la razón pura*" de Kant, surgieron en la atmosfera ilustrada; las primeras teorías sobre las especies como la de Lamark. En lo económico, Adam Smith sienta las bases del capitalismo moderno en "*La Riqueza de las Naciones*"; la política del terror con M. Robespierre; A. Lavoisier y la superación del "flogisto", como el dogma que marca una ruptura con la alquimia dando paso a la formalización de la química; casi a finales del siglo la publicación de "*Justine*", obra literaria del Marqués de Sade, como parte de las disonancias en la literatura de la época. Hay que agregar a estos datos de apariencia suelta y discordante que, económicamente fue un siglo pujante para las naciones que habían colonizado territorios fuera del continente, además de varios conflictos bélicos de importancia en la configuración política.<sup>8</sup> Todo esto no es menor, ya que la propiedad privada se volvió una cualidad indispensable de la subjetividad<sup>9</sup>, los conceptos de soberano y ciudadano se fueron gestando sustentados en teorías económicas producto o relacionadas de manera periférica con movimientos religiosos, reformistas como el liberalismo e insertas en intensas batallas internas y externas. Otro símbolo importante para tratar de hilar el curso de los beneficios y conflictos que tuvieron lugar en la Ilustración fue Revolución Industrial, ya que los cambios que produjo se vivieron en todos los sectores de la población.

---

<sup>8</sup> El siglo de las luces se vio atravesado por al menos siete conflictos bélicos: Guerra de Sucesión Española, Polaca, Austriaca, guerra de los siete años, guerra de independencia de las Trece Colonias Americanas y la Revolución Francesa.

<sup>9</sup> FOUCAULT, Michel. "*Seguridad, Territorio, Población*". Curso en el Collège de France (1977-1978). Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires / México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.,2006., pp. 264-311.

Al mencionar estas referencias a la época y no otras, no estamos suponiendo que son las únicas, la idea es enunciar de forma breve las múltiples variantes y campos de saber explorados, que enunciados dicen poco, pero cuando tratamos de profundizar y problematizar separados de la idea romántica de que los inventos, hallazgos y creaciones, son muestra de la parte álgida del espíritu de la humanidad, orientado hacia el progreso y el mejoramiento de los hombres, estamos dejando de lado que todo esto se dio desde distintas motivaciones, pues lo mismo se había innovado al realizar un copioso estudio enciclopédico, que en el diseño de armas más sofisticadas.

Sin duda la finalidad es lo que rigió a la mayoría de estos avances, y algunas cosas se descubrieron de manera alterna a la idea central de su concepción inicial. Por lo que podemos relacionar el surgimiento de bienes culturales y tradiciones de pensamiento a la necesidad que se impone con el momento histórico en el que acontecen. Por ejemplo, la creación de buques de vapor más rápidos y grandes tuvieron origen en poder trasladar las incautaciones que se hacían en los países colonizados, y no así en el empuje para el desarrollo de la ingeniería náutica. Muchos saberes se formalizaron de esa manera, a partir de la necesidad, por lo que, no es que la Ilustración haya organizado el pensamiento por el pensamiento, el mejoramiento de la humanidad, si es que leemos los avances como eso, como el gran catalizador de lo que en ese y los posteriores siglos se ha introducido como cambios sobre las condiciones de existencia.

Que la educación y formalización de saberes responda a una cuestión de necesidad es algo que nos parece más adecuado que la idea, por ejemplo, sobre el relato de la epifanía tras la ley de la gravedad, en la que la manzana que cayó del árbol fue lo que permitió que Neetwon teorizara al respecto. Esta fantasía sobre la educación en la que quienes empujan y despliegan la cultura son unos cuantos, más brillantes, dispuestos y con ello especiales, que cargan el mundo en sus hombros para mejorarlo, nos parece tan ingenua como totalizante, y con ello, productora y reproductora de un mundo en que la razón por sí sola es capaz de responder y acotar esas necesidades que se cubren con los hallazgos: la razón como la ley del mundo. Por lo que cabe cuestionarnos sobre el origen y variedad de las necesidades que ponen en movimiento al pensamiento y la acción; si

la razón está sola en los procesos civilizatorios y su relación con la formación educativa de los sujetos.

### 1.1.2 **Bildung: acuñación y origen del término**

En cuanto a los procesos intelectuales, Alemania (Prusia en ese momento), se consideraba más atrasada respecto a Inglaterra y Francia, lo que *Bildung* como concepto introdujo fue una revitalización sobre temas que se habían considerado de una sola manera, por ejemplo, el arte y la literatura dejaron de verse exclusivamente como entretenimiento. Educarse se volvió el imperativo de la época.

Aunque hay que recordar que para ser (ciudadano) había que tener, por lo que la cultura y la educación como promesa de emancipación se encontraba ligada a los privilegios de clase. De ahí que cuando buscamos el sentido al que apuntaba *Bildung* en sus inicios, hay que pensarlo ligado siempre con la cultura, y con ello a ciertas elites.

Justamente, lo que sabemos de *Bildung* y su acuñación tiene que ver con círculos sociales exclusivos. Es con el tercer Conde de Shaftesbury<sup>10</sup>, en Inglaterra: A. Ashley Cooper, representante de “*La Filosofía de Cortesía*”. Su pensamiento llegó a abarcar cuestiones de Estética y Ética; temas como el agrado, el buen gusto y el comportamiento con los semejantes, se encontraron en el centro de esta peculiar visión. La propuesta estaba encaminada a distinguir dentro de estos grupos selectos, por lo que la auto-cultivación y el agradar a los demás se cifraba en una especie de habilidad para relacionarse. Mejorar las conductas y formas de proceder con el otro en la medida en que la condición social lo demanda.

En cuanto a la Estética, sus reflexiones versaron sobre si era posible elaborar una teoría de ésta: si las obras y lo bello no sólo dependía de ser una representación exacta de la realidad o si había espacio para la imaginación y la creación en función de las imágenes que se ofrecían en el plano real. Problematizar la belleza con la idea más allá de cánones únicos fue un matiz interesante dentro de su perspectiva, que estaba motivada por la

---

<sup>10</sup> BRUFORD. W.H., “*The German tradition of self-cultivation. <Bildung> From W. Humboldt to Thomas Mann*”. London, Cambridge University Press, 2002. p.p. 74-76.

lectura y convergencia con la tradición platónica sobre la identificación del bien y lo bello. El objetivo del planteamiento estético del Conde fue que por medio de la experiencia estética se lograra desarrollar “el buen gusto” o *Gebildet*<sup>11</sup>.

Todo esto generó un movimiento que envolvía no sólo a teóricos sobre el tema, también a artistas y escritores de literatura, rebasando la frontera inglesa y produciendo interés en los alemanes. Especialmente un texto de Shaftesbury estuvo estrechamente relacionado con la pedagogización del término *Bildung*, a saber: “*Del soliloquio o Consejos al escritor*”. Al conferirle relevancia a la literatura y a los hacedores de la misma, veía en ellos, los escritores, las personas más aptas para dar consejos sabios, para poder transmitir a otros la importancia de la belleza y la bondad. Para ello, no bastaba con ser escritor, sino que tenían que formarse en la consejería por medio del autoexamen de la autoconciencia, había que “examinarse y purificarse”.<sup>12</sup> Para explicar todo esto de manera abundante, el Conde usó las palabras formarse y formar, mismas que se tradujeron al alemán como *Bilden* y *Bildung*, dado que la meta de la consejería estribaba en una idea acotada en el término alemán que Cooper retomó: *Gebildet*.

*El juicio de Hércules*, otra obra sobre estética de Shaftesbury fue muy relevante <sup>13</sup> para que de la concreción entre *Bilden* y *Gebildet* se acuñará *Bildung*. Se trataba de un escrito sobre pintura, acerca de la capacidad de que en la obra se pudieran expresar emociones, con ello la forma, lo exterior, daba cuenta de algo interno. De manera que lo producido, aquello que capturaba y expresaba belleza, era una suerte de proceso que iba del interior al exterior y viceversa.

Aunque la muerte del conde sucedió en 1713, la publicación e importancia de sus obras en Alemania se dieron de manera póstuma, puntualmente después de 1748, justo a la mitad del siglo de las luces. Es curioso como la propuesta de Shaftesbury, excedía al espíritu de la época en Inglaterra, que predominantemente se inclinaba por el movimiento

---

<sup>11</sup> Palabra de origen alemán que se puede traducir al español como <educado>.

<sup>12</sup> SHAFTESBURY, A. A. C. “*Soliloquy: Or, advice to an author*”. En A. A. Cooper Third Earl of Shaftesbury (Ed.), Standard Edition, Vol. I, 1. (1981., p. 158.

<sup>13</sup> BRUFORD. W.H., Ob. Cit. p.79.

empirista, debido a ello generó debates que fueron más allá de la filosofía, involucrando al arte, la política y la pedagogía.

Es por ello que la Estética es el lugar teórico de origen de *Bildung*, ya que si bien el *pietismo*, el platonismo, y otras tantas cuestiones permearon el pensamiento de Cooper, su entrada y acuñación en Alemania se relaciona a la etapa última de escritura del Conde, que se remite a la experiencia de crear y percibir la obra de arte. Por lo que *Bildung* no fue concebida como un tipo de capacitación o saber, sino como una auto-comprensión con miras a la verdad, la bondad y lo bello.

Se dieron particularmente dos perspectivas durante ese siglo, que habiendo abrevado directamente de Shaftesbury, tomaron dos primeros planos dicotómicos sobre el término, a saber: G. Herder quien descreía de la educación escolarizada y W. Humboldt<sup>14</sup>, que crea las primeras universidades con el ánimo de concretar *Bildung* en una academia escolar superior.

El primero, fue un pastor luterano de ideas pietistas. Herder, sostuvo una actividad epistolar intensa con figuras de la Ilustración y por diversos motivos tuvo que estar viajando por Europa central; para él la escuela era obsoleta e inmovilista, exigió una reforma para que en la educación se abordara más sobre lo real, lo útil, que denominó como “conocimiento vivo”. *Bildung* no debía ser considerado un saber, sino una especie de sensación, en tanto que las personas al actuar no se basan en lo que saben, sino en relación a sus inclinaciones<sup>15</sup>. Para este pensador, se trataba de un desenvolvimiento natural en el hombre, una especie de potencia que como fin específico tiene la virtud. Así afirmó sobre el tipo de virtuosismo que definía al educado desde *Bildung*: “was der Mensch (sic) sollte ... der aufgeklärte, gelehrte, elegant, vernünftig, gebildet, tugendhafter Mensch sein, den Gott genießt und erfordert Niveau unserer Kultur “[Lo que el hombre debía ser [...] el hombre iluminado, erudito, refinado, razonable, culto, virtuoso, que disfruta y a quien Dios exige de nuestra cultura] “. <sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> *Ibidem.*, pp. 40-49.

<sup>15</sup> HERDER, J. G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart, Alemania: Reclam., p. 66.

<sup>16</sup> HERDER, J. G. *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Stuttgart, Alemania: Reclam., 1992., p. 31.

Por su parte W. Humboldt<sup>17</sup>, ya casi al final del siglo XVIII, quien era ministro del departamento de cultura en Prusia, no sólo teorizó sobre *Bildung*, sino que generó un recinto institucional para ella, la universidad. Su pensamiento tuvo que ver con la relación entre hombre y mundo, que daba inicio con la necesidad involuntaria en el sujeto por aumentar su valor y la continuidad de su ser, debido a ello nutría su interior del exterior que se encuentra en el mundo. Pero precisó que no se trataba únicamente de una acumulación sobre lo ofrecido desde afuera, sino el trabajo que uno mismo hace consigo a partir de la relación con lo que nos excede. *Bildung*, fue para éste un auto-cultivo que da lugar a un mundo interno, producto de la armonía con lo externo.

Ambos pensadores alemanes estuvieron ligados al proceso de consolidación del Estado Prusiano, Herder por el lado de la identidad a través de la lengua y Humboldt con su proyecto educativo profesionalizante. *Bildung* trajo consigo el fenómeno de la promesa de movilidad social, que se comprendía como emancipación de clase en la que la educación era la puerta para un cambio de condiciones.

Paradójicamente frente a esa promesa, para tener acceso a muchos oficios o vocaciones se empezó a necesitar de formación científica, idea sustentada desde *Bildung*, que ya se encontraba institucionalizada y era argumento central en planes y programas de la academia superior. Por lo que se distinguía bien qué sectores de la sociedad eran los educados de los no educados. La educación se elevó a valor de estatus debido a la diferencia social entre los que tenían acceso o no a lo académico.

Y sí agregamos a esto todo el avance producido durante el siglo, la necesidad de prepararse como nación en un momento histórico en que la capacidad económica se relacionó con poder capitalizar el conocimiento, lo que se debatió y trabajó en sentido pedagógico fue sustancial para dimensionar el impacto de la Ilustración como imaginario: más allá de seguir manteniendo la educación como una cuestión de estatus, se abrió una promesa dirigida a “todos” para emanciparse por medio de la razón vía la educación y la producción.

---

<sup>17</sup> BRUFORD. W.H., pp. 31-37.

Sobre el cumplimiento de la promesa y el desvío de los fines educativos fue que se hicieron reformulaciones o tomas de distancia sobre lo que *Bildung* representó para los hombres de aquel tiempo. Los debates y contribuciones en su significado tuvieron eco de alguna u otra manera en toda la tradición alemana que precedió a la Ilustración, y más allá de esa nación.

Nos parece que hay un par de perspectivas que problematizaron *Bildung*, en un plano distinto a los de los precursores del término, más allá de la pertinencia o inconvenientes de la educación escolarizada; pensamos en Hegel y Schiller, concretamente. El primero, nos parece, legitimó la cultura del progreso y a *Bildung* como su vehículo. Mientras que el segundo, parece que percibió una contradicción del progreso a manos de la Ilustración.

Hegel estableció la necesidad de formarnos en su obra *La Fenomenología del Espíritu*: “Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser”.<sup>18</sup> Ya que, el simple hecho de nacer no nos hace poseedores de nada, por lo tanto, hay que hacerse del mundo. *Bildung* se volvió clave para él, ya que apuntaba a la experiencia reflexiva del mundo que no tiene origen en una exigencia exterior a nosotros, sino que es una condición indispensable una vez que estamos en el mundo.

Partiendo de la tónica epistemológica Hegeliana, la experiencia es la esfera total de la conciencia –aspectos teóricos, éticos, culturales, prácticos- que se examina a sí misma en un movimiento de reflexión dialéctica. El conocimiento no es un instrumento para conocer un objeto que le es exterior; sujeto y objeto no constituyen realidades separadas, la única realidad es la experiencia de la conciencia. Por lo tanto, experimentar es experimentarse a uno mismo sin intermediario. Justo en el experimentarse es donde se advierte la necesidad de la formación, ya que el que sea sin intermediarios no se reduce a una cuestión inmediata, por el contrario, si hay mediación, pero no es externa, ésta es la reflexión y se da a través de la formación.

Para Hegel, aun habiendo hecho crítica directa al conocimiento por acumulación encarnada en lo que llamó cultura y culto pedante,<sup>19</sup> colocó a *Bildung* como el vehículo

---

<sup>18</sup> HEGEL. G.W.F. *La Fenomenología del Espíritu*. México, FCE, 2006, p. 21.

<sup>19</sup> *Ídem.*, pp. 28.

de acceso al Espíritu absoluto, confirmando con ello un estatus de aquel que logra poseer algo que lo distingue de los demás por medio de la educación, y así contribuir en generar una cultura basta.

Poco menos de quince años antes de la difusión impresa de *La Fenomenología del Espíritu*, Schiller publicó sus *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*, que, si bien es una obra en la que la intención estribó en poner bases para la consolidación del Estado, como la de muchos de los contemporáneos, el énfasis sobre *Bildung* señalaba consecuencias sobre el hecho de apelar a un tipo de educación que no se viera desde la idea de formación.

Para F. Schiller el cuestionamiento que abre a la reflexión sobre *Bildung* obedeció a una crítica de las circunstancias propias en las que se encontraba el individuo de su época:

Ligado eternamente a un único y minúsculo fragmento del todo, el hombre mismo evoluciona sólo como fragmento; no oyendo más que el sonido monótono de la rueda que hace funcionar, nunca desarrolla la armonía que lleva dentro de sí, y en lugar de imprimir a su naturaleza el carácter propio de la humanidad, el hombre se convierte en un reflejo de su oficio, de su ciencia.<sup>20</sup>

La deshumanización era el punto medular de esta crítica, debido a que con el dominio progresivo del mundo el hombre fue perdiendo su propia significación; en lugar de dar cuenta de lo humano a través de sí mismo se volcó a ser sólo un mecanismo, una reproducción del mundo creado por él mismo. La funcionalización que trajo consigo los avances imbricó la manera de percibir la formación, ya que sólo se redujo -como ilustra Schiller en sus palabras y en referencia al mito de Ixión-, a un instrumento que vive exclusivamente para mover una rueda. Así el progreso prometedor de la modernidad se confirió a lo externo y funcional, dejando de lado el trabajo y la reflexión sobre el hacer, la producción y sus efectos, ponderando el sólo crear mecanismos.

---

<sup>20</sup> SCHILLER, Friedrich. "*Cartas sobre la educación estética del hombre*"., Anthropos, Barcelona 1990, p.149.

*Bildung* en este pensador implicó la tarea de ver que el hombre no puede reducirse a ser un instrumento que da juego a sus creaciones materiales, ello conlleva a la auto-aniquilación de su humanidad. Buscar el cultivo de nosotros mismos no solamente por razones de auto-conservación, pues ésta, maquillada por el progreso, se reviste de una ficción de emancipación a la que subyace un tipo de esclavitud sofisticada y legitimada por el mismo sujeto.

La manera en que operó la ilustración como imaginario de la promesa del progreso a manos del dominio de la razón no se ciñe a una sola consecuencia; en lo que nos compete y con relación a *Bildung*, podemos resumir de lo anterior que se abre una expectativa sobre la educación como una forma de vehículo hacia la emancipación, a abandonar la pura naturalidad de haber nacido. Se echa a andar la simiente sobre la posibilidad de que la educación se dé en todas las esferas sociales, que el perfeccionamiento del hombre es posible en tanto se pongan las condiciones necesarias para su desenvolvimiento.

Vemos como el origen de la palabra *Bildung* retomada desde Shaftesbury, es una concreción que tiende a una finalidad específica, que es la Gebildet o el lograr ser educado. Ya sea desde Herder o desde Humboldt -guardada distancia en su pensamiento-, lo que se plantea es llegar a una especie de síntesis que se completa con el ser educado, una conquista en la que cada uno propone un camino diferente. Con Hegel el lugar de *Bildung* es el transporte y posibilidad de experiencia, pero no de lo cotidiano como en el caso de Herder, al final del recorrido de la conciencia en *La Fenomenología del Espíritu*, la experiencia es la mediación de la abstracción, el punto cúspide del progreso de la autoconciencia que cada que se desdobra se acerca más al espíritu absoluto, en el que se da la síntesis de las contradicciones.

Schiller también propone la síntesis, pero se da cuenta de que la educación no ha sido suficiente para poder conseguirla, pues la razón por sí sola no es garantía del perfeccionamiento. Si bien propone una vía mediante la estética y *Bildung*, vemos que, con todo y la distinción sobre lo problemático que esto resulta, hay el anhelo de cerrar mediante una vía y con ello alimentar la idea de progreso.

Para nosotros es importante que estos pensadores hayan acuñado y colocado a *Bildung* como un algo diferente de un saber, diferenciarla de un conocimiento estático, que algunos de ellos hayan detectado que el proyecto ilustrado encerraba la trampa de la razón como la solución a muchas cuestiones, como una promesa de mejoría, de felicidad a través de una mecanización en la apropiación de los saberes, y en función de ello manifestar y teorizar *Bildung* como respuesta nos resulta encomiable. Lo que cada una de estos proyectos señaló tanto en el aspecto filosófico como pedagógico y, aunque prefiramos tomar distancia frente a estas propuestas como una totalidad modélica, rescatamos la necesidad de hablar de educación fuera de los confines de la memorización y la instrucción homologada, de lo empírico en tanto verificable, dador de certeza y método.

El alejamiento es con respecto a la síntesis en la idea de hombre educado (*Gebildet*), ya que de alguna manera ideas preponderantes del momento histórico, como método, se colaron paradójicamente en aquellas ópticas que lo contravenían al plantear un punto de llegada, como la de “el hombre educado”, y así volver a estatizar lo que se pretendía poner en movimiento, ya que cuando se delimita con exactitud y rigor cómo debe ser este sujeto, se estaba contribuyendo con la confirmación del imaginario más que poniendo una resistencia frente a él.

### 1.1.3.- ***Bildung* a partir de su etimología**

Más que seguir el recuento histórico sobre cómo se ha teorizado *Bildung* posterior a los primeros años de su surgimiento (esa labor atendería a un trabajo de una índole diferente), la resignificación pretendemos llevarla a través de dos elementos: el primero sobre la complejidad que implicó su surgimiento (lo ya abordado); el segundo, tiene que ver con su etimología, la cual entraña lo problemático que da lugar a la especulación sobre cómo asumir y llevar a cabo la propuesta pedagógica a la que el término introduce.

Mencionamos que, como palabra, *Bildung* surgió como parte de la traducción de las obras del Conde de Shaftesbury, es decir, que su origen, si es que podemos determinar tal cosa, no es puramente alemán, sí la traducción que se hizo de los términos. Habría

que decir que Form (forma) y Formierum (formación), pudieron haberse traducido de esa manera de las obras del Conde, pero se partió de asumir una diferencia y el motivo pudo ser, por un lado: otros términos que le antecedieron a *Bildung*, como *Bild* (imagen), *Bildungstrieb* (fuerza formativa), que hacía referencia a una vitalidad que dirigía todas las funciones orgánicas, o *Gebildet* (hombre educado), éste último fue el que Cooper usaba en sus obras para señalar el producto de la “formación”.

Y por el otro lado, enfatizar la distinción de la palabra formación y forma manifiesta que había un claro deslinde en la manera en que se asumía ello. Cuestión que ya vimos con los autores citados, la formación educativa les parecía una especie de prótesis de mejoramiento, un agente externo, por lo que había que reconsiderar cuál era el lugar de la educación en su contexto. Por lo que, detenerse en la etimología de la palabra, no puede ser algo a soslayar, ya que la propia historia del concepto ha admitido una variedad de interpretaciones que, si bien, comparten puntos de contacto hay marcadas diferencias que obligan a regresar a lo que en ella se convoca.

En esta se acogen *Bild*, *Vorbild* y *Nachbild*,<sup>21</sup> imagen, modelo e imagen remanente, respectivamente. Hay que precisar que la acotación de *Nachbild* como resto o lo que queda, se da desde la palabra *Nachleben*<sup>22</sup>, que se puede traducir como porvenir, sobrevivencia o pervivencia.

Si concretamente encierra las palabras Imagen, modelo e imagen que pervive, lo que se plantea es una especie imitación o reproducción de una agente externo al sujeto, si convenimos con ello, habría que cuestionarse ¿cómo se articulan estos tres elementos en una palabra que ha dado lugar a muchas propuestas pedagógicas?

A partir de los vocablos que *Bildung* congrega, nosotros lo pensaríamos como: una imagen, que necesariamente es externa a aquel que llevaba a cabo el proceso “formativo”, que pone en movimiento un modelo, pero no como una identificación exacta entre ambos; lo que supone el dinamismo es la percepción de la imagen, en tanto ésta pervive al instante en que fue presenciada. Con ello, la idea de modelo se vuelve

---

<sup>21</sup> BRUFORD. W.H., Ob. Cit., pp. 46-47.

<sup>22</sup> Ídem.

problemática, pues no es equiparable con método (entendido como el camino trazado), sino que se torna en lo que aun frente a nosotros no ha terminado de llegar, en una suerte de in-aprehensión en tanto pretenda ser reproducida, y así obliga a replantearse su acontecer cada que se lleva a cabo. Por lo que más que un significado, *Bildung* nos plantea un cómo se da la experiencia o conocimiento formativo; pero no como una receta, sino que hay tensión entre los términos que en ella habitan.

Recordemos que estamos hablando de una propuesta filosófico-pedagógica, por lo tanto, el cómo no es cualquier pregunta cuando nos cuestionamos a profundidad las características de lo que encierra el pensar *Bildung* como una forma de participación en el proceso de conocimiento. Discurremos que son varias vertientes<sup>23</sup> las que se despliegan, nosotros nos decantamos por explorar la vía del deseo y la mimesis para explicar este proceder.

## 1.2 Dinámica a partir del cruce entre mimesis y deseo

Habíamos citado un fragmento de la carta sexta, de las *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre* de F. Schiller., se puntualizó que para este pensador fue un error de la modernidad el afianzar el poder afirmativo de la razón como la única fuente de formación y desenvolvimiento del hombre. Hay que agregar que, desde su óptica, la experiencia individual se volvió sacrificable a consecuencia de separar lo sensible de lo racional y avizorar insistentemente no cruzar las líneas entre uno y otro, destinado al hombre a una vida fragmentada en la que su definición sustancial estribó en su hacer:

El entendimiento intuitivo y el especulativo se retiraron hostilmente a sus respectivos campos de acción, cuyas fronteras comenzaron a vigilar entonces desconfiados y recelosos; y con la esfera a la que reducimos nuestra operatividad, nos imponemos además a nosotros mismos un amo y señor, que no pocas veces suele acabar oprimiendo nuestras restantes facultades.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Corrientes como el constructivismo en sus distintas direcciones han retomado la idea de lo formativo como *Bildung*, incluso las pedagogías anglosajonas herederas de Talyer y Skinner apelan a la idea de *Bildung* como resquicio formativo.

<sup>24</sup> SCHILLER. F. "Cartas sobre la educación estética del hombre", Carta sexta. Barcelona, Anthropos, 1990., p.46.

Schiller, estaba tratando de rescatar la idea entorno a lo uno y lo múltiple, problemática del mundo griego, por lo que no es casual que lo medular de la crítica se centrara en un mito de esta tradición, el cual nos parece una ventana para introducirnos en la dinámica entre mimesis y deseo. A saber, Ixión, del cual brevemente diremos que, movido exclusivamente por su deseo, fue un rey cruel, caprichoso, lujurioso y mentiroso; motivos por los que se le segregó y, finalmente fue castigado con mover una rueda ardiente mientras gritaba -por mandato- : “debes mostrar gratitud a tu benefactor”<sup>25</sup>:

Ixión quiso ser un dios y pensaba que todo le sería lícito, de ahí que su deseo no era mediado por nada. El estar dominado por un solo fragmento de toda su potencia, dedicar su vida a satisfacer sus deseos más elementales lo destinó a que se le hubiera asignado a ser sólo un mecanismo que mueve otro mecanismo, donde la repetición infinita de su falta, enunciada desde su propia voz, sería una especie de adiestramiento eterno. Para Schiller, el prurito que causaba la sensibilidad a la perspectiva moderna reservó la formación del hombre a la imagen de Ixión moviendo la rueda, aunque ahora no por el lado de la sensibilidad, sino de la razón.

Estado e Iglesia, leyes y costumbres, fueron separadas entonces violentamente; el placer se desvinculó del trabajo; el medio de su finalidad, el esfuerzo de la recompensa. [...] Pero, incluso la parte escasa y fragmentaria que aún mantiene unidos a los miembros aislados con el todo, no depende de formas que ellos se den a sí mismos (pues, ¿cómo podría dejarse en sus manos un mecanismo de relojería tan artificioso y delicado?), sino que se les prescribe rigurosamente mediante un reglamento que paraliza la actividad de su inteligencia libre. La letra muerta sustituye al entendimiento vivo, y una memoria ejercitada es mejor guía que el genio y la sensibilidad.<sup>26</sup>

El matiz que puso el autor prusiano en su carta sexta fue que el *entendimiento vivo* no implica una ausencia de deseo aunque sea entendimiento, ya que el hacer debería ser más que sólo seguir un mandato de adiestramiento. Nosotros convenimos en que el

---

<sup>25</sup> HAMILTON, Edith. *Mithology*. Ed. The New American Library of World Literature, Inc. Boston 1991., pp. 104-108.

<sup>26</sup> SCHILLER., *Ídem*.

deseo no queda excluido de los procesos formativos, pero agregamos que la memoria desde la idea de mimesis no es solamente un registro de adiestramiento, que hay entre estos elementos una dinámica desde la que, para nosotros, *Bildung* puede ser pensada, concretamente desde el análisis entre la facultad mimética llevada a cabo por Walter Benjamin y el deseo desde la teoría psicoanalítica de S. Freud.

Para efectos de explicitar el movimiento dinámico que percibimos, empezaremos por lo que se entiende, para nosotros, por el deseo desde el psicoanálisis freudiano.

Una de las aportaciones nodales de la teoría freudiana fue fijar la mirada en la infancia como un momento en el que no se está en ausencia articulada de la psique, que posibilita especular y hacer trazos sobre el recorrido de la estructura y su despliegue posterior, no de forma causal, sino desde una idea del tiempo disonante frente a la linealidad o continuidad, donde el deseo es un elemento central para comprender el planteamiento.

Partiendo del estadio intrauterino o también llamado estado placentero, cada individuo al nacer, lo hace “en condiciones de lactante desvalido”<sup>27</sup>; es justo la ruptura que se propicia entre la fase en la que nos hallamos dentro del vientre materno y la salida de éste lo que provoca que la condición de desvalimiento sea sustancial para entender lo que el deseo mueve en la estructura de la psique.

De manera que, se asume que dentro del vientre hay una sensación de plenitud, en tanto es una especie de burbuja que nos ha guardado de las sensaciones de nuestro propio cuerpo con el exterior, así que cuando sucede el arrojado desde el organismo de la madre, la libre demanda de alimento, la sensación térmica -por mencionar algunas cosas-, son lo que nos enfrenta a la insatisfacción, ya que en el estado placentero lo anterior es satisfecho sin aparición de voluntad alguna; fisiológicamente en un embarazo sin inconvenientes, cualquier necesidad para la sobrevivencia y desarrollo está cubierta. El llanto de cualquier recién nacido es la expresión de la ruptura con ese estado ideal, lo que acontece de manera posterior a ello ha sido acotado bajo la impronta inicial de la incompletud.

---

<sup>27</sup> FREUD, S., “Malestar en la cultura”, Obras completas, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, p. 90.

Se presenta una dinámica por la demanda de satisfacción que, en casos óptimos, es cubierta, como con la alimentación y el abrigo, pero no se cesa de demandar; así a la necesidad de unas cosas le sobrevienen otras. Lo importante que reporta este dinamismo es que la satisfacción deja una huella que justo es lo que posibilita la demanda.

[...] El apremio de la vida lo asedia primero en la forma de las grandes necesidades corporales. [...] El niño hambriento llorará o pateará inerte. Pero la situación se mantendrá inmutable, pues la excitación que parte de la necesidad interna no corresponde a una fuerza que golpea de manera momentánea, sino a una que actúa continuamente. Sólo puede sobrevenir un cambio cuando, por algún camino (en el caso del niño, por el cuidado ajeno) se hace la experiencia de la vivencia de satisfacción que cancela el estímulo interno. Un componente esencial de esta vivencia es la aparición de una cierta percepción (la nutrición, en nuestro ejemplo) cuya imagen mnémica queda, de ahí en adelante, asociada a la huella que dejó en la memoria la excitación producida por la necesidad. La próxima vez que esta última sobrevenga, merced al enlace así establecido se suscitará una moción psíquica que querrá investir de nuevo la imagen mnémica de aquella percepción y producir otra vez la percepción misma, vale decir, en verdad, restablecer la situación de la satisfacción primera. Una moción de esta índole es lo que llamamos deseo; la reaparición de la percepción es el cumplimiento de deseo, y el camino más corto para este es el que lleva desde la excitación producida por la necesidad hasta la investidura plena de la percepción.<sup>28</sup>

Lo que Freud llama percepción es diferente de un instinto, más bien refiere a la elaboración sobre las vivencias que se dan en el momento justo en que experimentamos algo, a lo que le prosigue la experiencia; ésta de alguna manera es ya una conjetura sobre situaciones concretas. Tampoco el deseo es un instinto, pues la elección de objeto siempre es problemática, es decir, que el movimiento que implica desear es algo de lo que se goza, por eso es que damos rodeos sobre el objeto de deseo, pues nos deleitamos en desear, de ahí que éste sea invariablemente insatisfecho.

---

<sup>28</sup> FREUD, S., “La interpretación de los sueños”, Obras completas, Vol. V, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, pp. 557-558.

Puntualizando: el deseo es habilitado por la marca que deja el nacimiento, somos sujetos deseantes apenas llegamos al mundo. El deseo no es sobre algo en especial, ni tiene un objeto específico, se mueve a través de lo que Freud denominó pulsión<sup>29</sup> y somos atravesados por ella. La elección de objeto no es lo relevante, sino captar que su movimiento tiene origen justo en la necesidad de su cumplimiento. Éste trasciende al objeto, ya que en la consumación no se aniquila, sólo cambia la dirección hacia otro destino que puede ser un objeto, debido a ello se elaboran los duelos, justamente ese trabajo hace posible el que se pueda tender un lazo hacia otra meta.

Ahora bien, la mimesis tiene su lugar en el despliegue de la estructura de la psique justo en el punto de la percepción y la experiencia, es decir, en las huellas que deja el deseo. Afirmó Freud, “[...] Esta primera actividad psíquica apuntaba entonces a una identidad perceptiva, o sea, a repetir aquella percepción que está enlazada con la satisfacción de la necesidad.”<sup>30</sup>

El estatuto de capacidad rudimentaria al que refiere la mimesis también ha sido relacionado por distintas corrientes como: un estadio de falta de autoconocimiento, un momento alejado de la abstracción, y/o una imposibilidad de distinguir entre lo real y lo imaginario; como una disposición natural para imitar. También se le relaciona con los mitos, la magia y la astrología, en tanto manifestaciones de un tipo de consciencia primitiva. Para Benjamin justo se relaciona con las últimas dos acepciones mencionadas, afirmó:

El don de ver semejanzas que nosotros todavía poseemos no es más que un débil rudimento de la obligación, que era poderosa en otros tiempos, de hacerse en efecto semejante y comportarse de modo semejante. Y la desaparecida facultad de ese concreto hacerse semejante alcanzaba más allá del pequeño mundo de percepción en que aún somos capaces de advertir semejanzas. Lo que hace milenios provocaba la situación de los astros en una vida humana, en

---

<sup>29</sup> Una de las definiciones de Freud sobre pulsión, “la agencia representante psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo flujo [...] uno de los conceptos del deslinde de lo anímico respecto de lo corporal”. Obras completas. Vol. VII. *Tres Ensayos de la teoría sexual*. Ed. Amorrortu., Argentina, 1992., p. 149.

<sup>30</sup> *Ibidem.*, p.558.

el instante de su nacimiento, sucedía sin duda sobre la base de dicha semejanza.<sup>31</sup>

La mimesis sobre lo sensible, o aquello de lo que se puede dar cuenta de manera visual, es parte del don al que refiere este pensador; los rituales de los primeros hombres son ejemplo de cómo la imitación de los fenómenos estelares dio lugar a danzas o muchos otros actos ceremoniales que hablaban del modo de vida de los antiguos. Esta facultad originaba las semejanzas con el referente sensible, por lo tanto, el exterior era la imagen modélica sobre lo que se ejercía el don mimético.

Vemos en ello cómo debido a esta facultad el hombre se vincula con el exterior, por ejemplo, con la naturaleza. Podemos conferirle a este estado una maleabilidad que se advierte en la propia lógica de la imitación, es decir, el comportarnos en referencia a lo que nos excede. Esta capacidad también se puede relacionar con una especie de mecanismo de defensa, ya que lo externo se presenta amenazante y en esa medida propone una ley que parece internalizarse como una especie de camuflaje. Pero no solamente como autodefensa, sino como elaboración de los fenómenos percibidos, ya que cuando el hombre primitivo llevaba a cabo algún ritual en ella interpretaba-representaba su lectura particular de lo acontecido. Es decir, no era imitar lo exterior sólo para poder salvar el “pellejo”, sino que a partir del don mimético se daba una intercesión entre el mundo interno con el externo. Dicha mediación implicó una internalización sobre las leyes naturales, elaboradas sobre cómo se procede en el mundo.

Ahora bien, el don de las semejanzas no se agota en lo que se puede ver, su desenvolvimiento se ha continuado de manera no sensible; para Benjamin, el lenguaje es el peldaño más alto producido por la facultad mimética. Más allá de la palabra hablada como podría ser una representación plasmada en una onomatopeya, en lo escrito también se halla la búsqueda de semejanza entre el significado de una palabra y la imagen a la que refiere, aunque no es tan sencillo ver cómo opera la imitación. “Pues es la semejanza no sensorial lo que viene a fundar las conexiones no sólo entre lo dicho y

---

<sup>31</sup> BENJAMIN, Walter., “Sobre la facultad mimética”, Walter Benjamin, Obras, Libro II/ vol.1, Madrid, Abada Editores, 2007, p. 213.

aquello que se ha escrito y lo que quería decirse, sino también entre lo escrito y lo que quería decirse, así como entre lo dicho y aquello que se ha escrito.”<sup>32</sup>

En este juego de palabras se trasluce que hay algo no representable del todo, tanto en la escritura como en la palabra hablada al darse la dinámica entre imagen y semejanza, pues en el lenguaje como una concreción no se agota el sentido de lo dicho, de manera que lo que no se dice es parte del discurso también, la intención sobre lo que se dice, escribe o habla no queda del todo manifiesto en los discursos. Así que la mimesis en el discurso puede ir más allá de la intencionalidad con la que éste se enuncia y anuncia.

Por lo ya mencionado sobre el deseo y la facultad mimética podemos ir viendo el cruce que se da entre estos elementos, el cual comprendemos de la siguiente manera: la mimesis permite una especie de indiferenciación con el exterior, de forma análoga al estado intrauterino, por lo que en la capacidad o facultad de mimetizarse se halla la necesidad o búsqueda de estado de plenitud, con lo que ello implica y los matices que hemos expuesto, es decir, asumir una ley que garantice la sobrevivencia, evitar el dolor. Dicha ley se nutre por el espectro del deseo, de las improntas de éste en la elección de objeto, dando lugar a un recuerdo en el que se queda preservada (la ley) de forma latente. De forma que, el recorrido que hace la pulsión al investir un objeto de deseo atraviesa al sujeto, y le confiere vivencias de las que va abasteciendo su experiencia.

Las semejanzas que se logran establecer son un acontecimiento que abastece a la experiencia, sin que por ello se encuentren presentes conscientemente. Es como que en una imagen quedara amarrada la semejanza a un momento. Por lo tanto, lo producido en la mimesis se guarda en la memoria, pero se encuentra en estado de latencia, o sea, como un suceso que puede ser evocado desde un tiempo posterior, como “un sentimiento inestable de una figura móvil”<sup>33</sup>. Otorgándonos una plasticidad que evoca de alguna manera la experiencia, planteándonos una sincronidad entre un pasado remoto y el presente.

---

<sup>32</sup> *Ídem.*

<sup>33</sup> DERRIDA, J., “Preámbulo”, *Mal de Archivo, una impresión freudiana*, Madrid, Trotta, 1997, p. 37.

Lo latente de la facultad mimética es lo que permite asociarla a la memoria, pues uno no tiene recuerdo de todo, siguiendo a Benjamin y Freud, parece que lo que nutre a la experiencia es aquello que logra fijarse, como dice Derrida, siguiendo a Freud, “en un sentimiento inestable”<sup>34</sup>, que puede desatarse en cualquier momento. Esos sentimientos que propician la semejanza son los reservorios primitivos del miedo, el placer y el displacer.

La facultad mimética no se esfumó con el tiempo, como ya mencionamos, las referencias se dan, principalmente, por el lenguaje. Además, también van unidas a la técnica, desde la más primitiva asociación de una imagen para emular o pretender propiciar un fenómeno, hasta los bastos ejemplos que nos da Freud en *El malestar en la cultura*, sin que esté hablando propiamente de la disposición a la mimesis:

Con ayuda de todas sus herramientas, el hombre perfecciona sus órganos —los motrices así como los sensoriales— [...] Mediante la cámara fotográfica ha creado un instrumento que retiene las impresiones visuales fugitivas, lo mismo que el disco del gramófono le permite hacer con las impresiones auditivas, tan pasajeras como aquellas; en el fondo, ambos son materializaciones de la facultad de recordar, de su memoria, que le ha sido dada. Con ayuda del teléfono escucha desde distancias que aun los cuentos de hadas respetarían por inalcanzables; la escritura es originariamente el lenguaje del ausente, la vivienda un sustituto del seno materno, esa primera morada, siempre añorada probablemente, en la que uno estuvo seguro y se sentía tan bien.<sup>35</sup>

La representación ideal de la omnipotencia y la omnisapiencia es lo que mueve estas prótesis técnicas que parece nos acercan a ese estado de plenitud añorado desde que se da la ruptura en el nacimiento. La mimesis se cruza con el deseo en una paradójica

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>35</sup> FREUD, S., “Malestar en la cultura”, Obras completas, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, p. 89.

condición: sentirse incompleto y la necesidad de no estarlo. El delirio<sup>36</sup> de consagrarnos omnipotentes para que nada nos falte.

El movimiento que echa a andar el deseo se da desde el displacer, en tanto que en un primer momento fue para saldar las necesidades elementales, pero posteriormente se elabora una satisfacción sobre la llegada a metas parciales u objetos, pero una vez que éstos son investidos por la pulsión que comanda el deseo, se produce un plus de goce, es decir, un producto de la dinámica. En la cita de Freud vemos como las necesidades se elaboran más allá de la sobrevivencia, los hombres de 1929 y los anteriores a ellos habían generado avances que daban comodidad y potenciaban habilidades.

La satisfacción del deseo podríamos explicitarla retomando el mito del rey Ixión, éste quería estar con todas las mujeres, tener fortuna, a costa de todo y todos; se encontraba desbordado sin reprimir su deseo. Siguiendo al padre del psicoanálisis, como lo que subyace en el desear es el displacer, al estar con los otros que también son sujetos deseantes, su presencia opera para inhibir el propio deseo. Recordemos que este se mueve por la pulsión, de tal manera que al no poder atravesar el objeto de deseo se plantea otra meta y con ello la pulsión se desvía, a eso le llamó sublimar, "con el nombre de sublimación cierta clase de modificación de la meta y cambio de vía del objeto en la que interviene nuestra valoración social"<sup>37</sup>

La búsqueda de satisfacción de Ixión es la de todo hombre, aunque la pulsión tenga varios destinos, ya sea si se ejerce represión sobre lo que se quiere o si se satisface a libre demanda. Al desviar la pulsión también se produce cierto grado de satisfacción y hay un plus de ésta. Para Freud el surgimiento de la cultura tiene raíz en ese movimiento dinámico entre el deseo y la sublimación. Convenimos con él, y agregamos que es este el punto donde la mimesis obra como mediación, es decir, como esa necesidad de comportarse con respecto a lo que nos excede, por sobrevivencia, pero también como una elaboración sobre el mundo. El rumbo de los rituales no se constriñó a un plexo

---

<sup>36</sup> "Lo que tomamos por una producción mórbida, la formación del delirio, es en realidad una tentativa de curación, una reconstrucción". FREUD, Sigmund. (1929). Obras completas. "*El porvenir de una ilusión*". Vol. XXI. Amorrortu, Buenos Aires, 1979., p.51.

<sup>37</sup> FREUD, Sigmund (1932), XXXII conferencia, "Angustia y vida pulsional", XXII, Amorrortu, Buenos Aires, 1979., p.89.

limitado, sino a una sofisticación de los relatos y sus productos, ahora les denominamos cultura y bienes culturales.

Es una idea muy bien repartida y con la que se puede estar relativamente de acuerdo: el que la civilización es causa de la cultura, y que acceder en ese estadio se da por la vía de la educación. La formalización de la educación no se dio con la Ilustración, pero ésta sí potenció la anterior afirmación, sumando la especificidad de la razón como lo que no puede sobrar en el proceso civilizatorio. No contravenimos con la necesidad de superar la más elemental de las condiciones en las que aparecemos en el mundo, pero las palabras de Schiller resuenan toda vez que la razón aparece ante nosotros como aquello que puede borrar el displacer que viene como huella de nacimiento, es decir, como una ficción de reparación total del estado de desgarró que se produce con el primer aliento.

Ahora bien, no convergemos con que la salida sobre sustentar la necesidad de la cultura y la educación tenga que ver con una búsqueda de armonía entre razón y deseo, como en la propuesta del filósofo prusiano, sí por el camino que abre el reconocimiento de la ambivalencia con la que se genera la cultura a través de lo planteado ya como dinámica entre mimesis y deseo.

Asumir el fracaso del proyecto ilustrado es algo que por muchas corrientes es negado o sólo puede ser aceptado parcialmente, pues la realidad de nuestro siglo, desde muchos ángulos, parece ofrecernos en su acontecer imágenes del progreso a manos de la razón como el faro que nos ha permitido andar y generar el rostro más luminoso de lo que como contemporáneos nos toca vivenciar.

No sólo parece un cuento de hadas; es directamente el cumplimiento de todos los deseos de los cuentos —no; de la mayoría de ellos— lo que el hombre ha conseguido mediante su ciencia y su técnica sobre esta tierra donde emergió al comienzo como un animal endeble y donde cada individuo de su especie tiene que ingresar de nuevo como un lactante desvalido («oh *inch of nature!*»). Todo este patrimonio puede reclamar él como adquisición cultural. En tiempos remotos se había formado una representación ideal de omnipotencia y omnisapiencia que encarnó en sus dioses. Les atribuyó todo lo que parecía inasequible a sus deseos —o le era prohibido—. Es lícito decir, por eso, que tales dioses eran ideales de cultura. Ahora se ha

acercado tanto al logro de ese ideal que casi ha devenido un dios él mismo.<sup>38</sup>

Es decir, que el proceso civilizatorio o mediación con la naturaleza parece marchar, en apariencia, sin problemas, pues los avances y la idea de progreso nos aguardan una suerte de cielo que será la promesa cumplida de pensar que a mayor educación menos barbarie<sup>39</sup>.

La cultura es realizable en tanto se logra sublimar, es por eso que desde su surgimiento lleva una carga ambivalente, ya que implica la violencia sobre el propio deseo reprimiéndolo, asimismo esa la limitación es causa de todos los contenidos culturales. Lo que podríamos relacionar con la tesis siete *-sobre las tesis de la historia-*, donde Benjamin apunta que “No hay un sólo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie”<sup>40</sup>. La cultura dona vida y muerte, que proviene de los hombres que la echan a andar, de ahí que Freud nos remita a Eros y Ananke como las fuerzas que la conforman. (*El malestar en la cultura*). Vivir en comunidad, generar una cultura supone ambivalencia que requiere de un sujeto que más allá de sentirse en falta, se reconozca como tal.

El hacerse cargo de la condición de sujetos deseantes, es compleja, aunque apostamos por la educación, pero no al halo de divinidad con el que muchas veces se le ve; sí a renunciar a la idea de que somos deidades omnipotentes. Quien interpela a Freud en *El porvenir de una ilusión*<sup>41</sup> le dice que lo profundamente religioso es renunciar a la omnipotencia, a lo que éste responde que lo verdaderamente religioso está en renunciar a ella para atribuirla a algo externo.

Al considerar que la educación es la mejor o la única manera de dejar de ser Ixión, el sujeto desbordado, el bárbaro; le atribuimos a la educación y al educado la carga de la

---

<sup>38</sup> FREUD, S., (1929-1930), “Malestar en la cultura”, Obras completas, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, p. 90.

<sup>39</sup> Entendemos por barbarie, siguiendo la lectura W. Benjamin, el no reconocimiento de lo humano en el otro. El restar la condición de semejante al anteponer un tipo de subjetividad dominante.

<sup>40</sup> REYES Mate R., *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta, 2006, p. 130.

<sup>41</sup> FREUD, S., “El porvenir de una Ilusión”, Obras Completas, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, pp. 36-39.

promesa consumada de omnipotencia, le estamos deificando con ello. El verdadero camino de la ciencia para Freud, que también fue un hombre ilustrado, comienza con la renuncia a la omnipotencia, pero además no debe atribuírsela a algo más, nos advirtió que esta no es una batalla que se ganó de una vez y para siempre, es la lucha constante contra lo que denominó el *sentimiento oceánico*. En ello consistiría la labor educativa para nosotros, en ese recordatorio por medio de los saberes distintos, pero más importante aún, desde una enseñanza organizada desde la mirada a partir de *Bildung*.

### 1.3 Resignificación de *Bildung*

Como hemos visto, la acuñación de *Bildung* atendió a una preocupación sobre la manera en que se estaba llevando a cabo la transmisión y el sentido de la educación; concretamente, se buscó una alternativa de cara al saber por acumulación y del adiestramiento. No bastaba el uso de la razón, sino que se vio necesario incorporar el despliegue de la propia existencia a través de la vivencia y la experiencia, que los sujetos pudieran asumir su relación con el mundo y su puesto en él. Por lo que la educación no podía ser conferida únicamente a lo instrumental, a un para qué resumido en una actividad extrínseca, sino que se fincó una condición de necesidad de cara a la desposesión en la que cada hombre se encuentra al nacer. Hacerse, darse forma desde sí mismo, nutriéndose de la cultura, de la herencia que otros hombres ya han trabajado y fijado en avances y hallazgos.

Si bien convenimos con algunos aspectos, pretender rehabilitar *Bildung* a través de las palabras de quienes forjaron su surgimiento implicaría desatender lo que la etimología nos dona en la articulación de los vocablos que la componen, pero también en lo que cada uno puntualizó al distinguir este modo complejo de formación como algo diferente de un medio. No puede ser entendida como una perspectiva modélica, pensada a manera de una receta seguida de una anamnesis histórica sobre un momento concreto. No se trata de ajustar unas palabras a una época determinada, sino que la apropiación de *Bildung* como una mirada que organiza una forma de entender y proceder en un proceso de conocimiento nos reserva una labor que exige profundizar en las

especificidades de los vínculos que se establecen en cuanto a lo que se transmite y el cómo se hace.

Cuestionarnos los propósitos educativos, el para qué hay que educarse, así como el lugar que se le otorga a aquel que lo lleva a cabo, es sin duda importante. Pero poder penetrar más allá de la superficie que se ofrece en la respuesta a estas inquietudes es imperativo, ya que por más que se conteste: para distanciarse de prácticas como el adiestramiento y la acumulación. El cómo se abordan las finalidades nos permite deslindar y discernir sobre lo que se dice sin ser enunciado en las metas y necesidades sobre la educación. De ahí que haya sido necesario, para nosotros, proponer *Bildung*, principalmente, porque tiene que ver directamente en el cómo abordar el proceso de conocimiento.

Después de lo dicho, parece haber una contradicción respecto de la oposición sobre cifrar lo formativo en algo metódico, a lo que argüimos que, no fijar un modo único de proceder no supone que no se puedan proponer andamiajes, caminos que no se cierran; de ahí que nosotros pretendamos tejer y articular una intervención pedagógica orientada desde esta perspectiva.

Por lo cual debemos acotar los ejes de la resignificación del término, y esto es de la siguiente manera: la necesidad de formarse debido al deseo de plenitud, que como vimos no tiene un objeto ni único ni específico. Pensándonos como sujetos sociales, buscar la satisfacción implica un movimiento contra sí mismo a través de la represión vía la sublimación, por lo que a pesar de que en un principio se tenga como objetivo el cumplimiento del propio deseo, se lleva a cabo una elaboración sobre éste, se media para que se dé la convivencia social. Como explicamos, con ello se da el paso a la creación de los bienes culturales, pero antes de eso, a la formación de cada sujeto en esta dinámica. Es importante reiterar que esto no ocurre como una conquista, sino un trabajo constante, ya que, al encontrarnos atravesados por el deseo, lo que subyace son reservorios primitivos, la búsqueda de plenitud, suponiendo así ambivalencia en el proceso formativo de los sujetos, que no se forjan el ser bajo la totalidad dicotómica del bien o el mal, el primitivo y el educado. Sino como aquellos que desean no sentirse en falta; al pretender la omnipotencia, la omnisapiencia (especialmente porque no se

consigue llegar ahí), se da lugar a la creación, a la indagación, al hacer. Como el deseo no cesa, lo formativo tampoco, de manera que no se inicia ni termina en una escuela y tampoco proviene exclusivamente de ésta, y no está sujeta a una edad especial.

El siguiente eje se colige del anterior, la experiencia como la percepción reflexiva sobre lo que se va vivenciando. Aquello que va siendo atravesado por nuestro deseo deja a su paso una percepción sobre lo experimentado. De ahí que lo que a cada persona le parece importante e incluye en su estructura formativa no es idéntica a la de otros sujetos. Pero, además, la posibilidad de experimentar, con ello no sólo nos referimos a lo empírico, sino a la facultad de reflexionar sobre los acontecimientos de la vida, nos coloca en una posición que no es pasiva sobre lo que se vive. Formarse no es una necesidad inventada sino el curso de la propia experiencia, y ésta, siguiendo a J. Derrida, “no es sólo un beneficio de uso, es la vida misma”<sup>42</sup>, Por lo que los acontecimientos no son necesariamente hitos en la existencia de quien se forma, sino que, principalmente, son sobre lo cotidiano.

El tercer aspecto tiene que ver con que el campo de experiencia de lo formativo, si bien inicia con cada sujeto concreto, en las metas en que va poniendo su deseo, no es un registro que se realice desde la unicidad, sino que se nutre de lo que ya hay en el mundo, con ello se propicia una dinámica entre la apropiación y la herencia cultural. Cada hombre nace en la desposesión, pero el mundo ya es de una manera cuando llegamos a él.

La cultura se transmite, y esa es una parte medular en la formación; ya que cuando habíamos hablado de mimesis (en las dos capas exploradas con anterioridad), dicha facultad se ejerce sobre lo que nos excede, lo que comprende el mundo de significaciones que se abre apenas entramos en relación con los otros. Recordemos que la capa más superficial tiene que ver con una imitación para la sobrevivencia, aunque esto suene muy elemental, en nuestros tiempos podemos entenderlo en cumplir con los mandatos de la época. Como sucede con la idea del progreso ilustrada, uno entra en esta dinámica para seguir aumentando lo que se ha hecho, asumiendo que todo lo anterior ha sido necesario para poder heredar lo que nos toca, pero además representa

---

<sup>42</sup> DERRIDA, J. *Políticas sobre la Amistad*. Madrid: Trotta, 1994., p. 59.

la mejor manera posible de haberlo conseguido. Al hacer una prospección en la segunda capa de la mimesis se trata de rebasar el adiestramiento inmediato que implica la simple sobrevivencia y el cumplimiento de lo imperante. Esto se hace a partir del reconocimiento de la incompletud y con ello del impulso a la necesidad de integración.

De manera que se podría pensar que lo formativo en la primera capa de la mimesis se halla en aquello que uno se apropia de la tradición o cultura, y sin duda así es; por lo que las formas ya están preestablecidas por el exterior, ahí la palabra formación tal cual, en cuanto darle forma a algo, es la que aplicaría muy bien, pues conlleva un movimiento del exterior al interior, como cuando modelamos plastilina o contenemos un líquido en un recipiente dándole la apariencia del habitáculo elegido. Ello implica cifrar la formación a los mandatos de la época; y supone una meta formativa establecida, con ello se habilita la idea de conquista, de comportarse y hacer lo que se debe.

Lo formativo más allá del adiestramiento, ya no desde la idea de dar forma, sino de *Bildung*, en la segunda capa de la mimesis, tiene que ver con una apropiación elaborada de la cultura, si de ésta como un modelo, pero al que hay que desarticular a partir de nuestras propias experiencias, de nuestro vínculo con ella. Esto implica que lo que es, pudo haber sido de otra manera; es pensar el pasado, eso que ha dotado a la tradición y a la cultura no como un mandato que debe ser reproducido para poder avanzar hacia el progreso, sino como aquello que dice mucho de lo que se nos presenta, pero no es su totalidad.

No hay una meta conquistable, sino objetivos parciales desde la idea de *Bildung*, pues el reconocimiento del deseo como lo que mueve al sujeto advierte que la integración plena no es algo posible, pues con ello vendría el cese de movimiento, lo acabado como inerte. Si bien, no se puede apartar el deseo de integración, es esto lo que propicia la dinámica que se confronta con la sensación de incompletud, ahí donde los reservorios primitivos del miedo, el placer y el displacer empujan a través de la violencia simbólica sobre el deseo y con ello el formarse con el mundo, desde sí.

Entendemos la apropiación de la cultura desde *Bildung* como lo que pone entre líneas Galeano en un relato sobre la tradición:

A las orillas del mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición. Entre los indios del noreste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, recoge los pedacitos y los incorpora en la arcilla.<sup>43</sup>

Al hablar de dos momentos o capas, en las que pensamos opera la mimesis, no descartamos la necesidad de la parte más superficial, pues en ella se da el primer contacto con lo otro, con el mundo. Conocer, saber sobre lo que somos herederos es una necesidad, ciertamente, con ello empieza lo formativo; la posibilidad de la segunda capa se da, para nosotros, a partir de una configuración que se orchestra desde el interior, desde el propio sujeto; que pueda posicionarse frente a lo que se le ha donado como bien cultural y con ello organizar su mirada de manera crítica.

La articulación de estos tres elementos: deseo como impulso de apropiación; experiencia como elaboración de las huellas del deseo; más lo apropiable (cultura-tradición) a partir de la mimesis en sus dos momentos. Es lo que anuda nuestra resignificación de *Bildung*; pensando nuevamente en la etimología, pero desde estos aspectos tendríamos lo siguiente: en la imagen inicial (*Bild*) está contenido el mundo de significaciones que nos excede, aquello que ya ha estado antes de que podamos explicárnoslo, es la herencia, la tradición o cultura. La manera en que se ha ido simbolizando, mediando la condición más elemental de la humanidad. Lo que traducíamos por modelo (*Vorbild*), es la práctica activa de la imitación a partir de esa imagen, el mundo que se nos ofrece al estar insertos en un entramado social, sobre lo que ejercemos una apropiación. A raíz de ello se da la imagen remante (*Nachbild*), pues el modelo de imitación no implica copiar exactamente, sino interpretar la imagen y abrir un espacio para la creación a partir de la vivencia y experiencia posterior, que conlleva un proceso de conocimiento formativo.

---

<sup>43</sup>GALEANO, E., Ventana sobre la memoria en las palabras andantes. Montevideo. Del Canchito, 1997., p. 69.

Resumiendo, *Bildung*, como ya hemos insistido, no es un punto de llegada o meta de final, tampoco un medio, es más complejo que lo anterior. Podemos pensarla como una particular manera de apropiación, en la cual se establece un vínculo entre sujeto, mundo, experiencia; dicha ligazón promueve y propicia el posicionamiento de aquel que elabora sus vivencias en experiencias, que es de lo que se va formando; cuando puede cuestionar lo heredado esta percepción reflexiva es también un pronunciamiento crítico, en tanto se puede establecer un límite frente a lo que aparece ordenado como una totalidad que sólo es en tanto despliegue causal. No dar por hecho que el que se tiene es “el mejor de los mundos posibles”<sup>44</sup>, pues la continuidad que conlleva la idea de progreso, nos remite a una realidad heredada desde una sola de las voces del pasado.

Ahora bien, no es que una vez que la condición en el mundo se elabora, ya no sea necesario seguir repensando, por el contrario, se vuelve imperativo. La dinámica entre mimesis y deseo que subyace en el planteamiento sobre el cual resignificamos *Bildung*, nos advierte del constante deseo de integración, de llegar a un punto en el cuál no se necesite nada más, si bien no hay tal, como ya hemos visto, ese deseo propicia el movimiento de apropiación, de creación, y de la formación crítica.

Apelamos desde *Bildung* a una idea educación que además de diferenciarse del adiestramiento, de la formación extrínseca, también lo hace del saber por acumulación, de pensar que a mayor educación habremos de superar el primitivismo y con él a la barbarie. Por el contrario, consideramos que la carga ambivalente que produce la inhibición del deseo, mantiene latentes nuestros reservorios primitivos, por lo cual se pueden habilitar sin importar cuantos datos sepamos o habilidades desempeñemos. Precisamente por eso consideramos que la potencia del conocimiento formativo que radica en la experiencia, en lo cotidiano, es aquello que promueve la sublimación, poder simbolizar nuestro mundo más allá de la frialdad del dato, asumir las consecuencias de no estar solos y no ser los únicos que desean.

La violencia que se aplica sobre uno mismo para inhibir, es lo que dota cualquier creación de esa ambivalencia, no se queda en el sujeto en que inicia, asimismo abarca la

---

<sup>44</sup> LEIBNITZ G. W., Escritos filosóficos., Ed. Ezequiel de Olaso., Buenos Aires, 1982., p. 133.

transmisión cultural o de la tradición, lo que podríamos relacionar con la tesis siete -de la que hemos citado una parte-<sup>45</sup>, y en la que el autor agregó: “E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro”.<sup>46</sup> De tal manera que el sueño ilustrado de que a mayor razón podríamos erradicar todo lo negativo y oscuro, nos significa un punto de partida errado. Le conferimos a la razón mucha relevancia, principalmente, como la posibilidad de reflexión sobre lo que percibimos, como un elemento que organiza nuestra elaboración, pero no cuando su sentido se agota en lo instrumental, es decir, en lo que puede ser lo que se reserva a la utilidad y la producción, desligada de aquel que produce. No desdeñamos este sentido, pero insistimos en que no debe ser totalizante. Tampoco en cuanto se le piense como una entidad incuestionable, como la única vía de acceso y despliegue de los procesos de conocimiento, así como los modelos empíricos matematizables que parece que abordan y abarcan todos los plexos de despliegue de existencia, dando cuenta de esto desde la causalidad, y la mecanización como el único discurso viable.

Desde la resignificación de *Bildung* no se apunta al progreso, más bien creemos que es el porvenir lo que puede acontecer, en palabras derridianas, “no habría porvenir sin repetición”,<sup>47</sup>. Recordando la palabra *Nachbild* y su relación con *Nachleben*, imagen remante, es eso que después de experimentar nos apropiamos, que, de manera formal, ciframos en conceptos y en sus sucesivas estructuras complejas de saberes; paradójicamente, si seguimos el sentido que aquí le hemos dado, es lo que no ha terminado de llegar, por lo tanto, se desborda cada que tratamos de representarnos un suceso experimentado. No queremos decir que los conceptos no sean posibles, ni deseables en nuestra propuesta, más bien que no son deificables: hay que repensar lo dicho, lo afirmado, sospechar de lo dado por hecho. Como herederos de imágenes remantes debemos elaborar y reelaborar, pues además los trasmitimos y colaboramos en perpetuarlos, cada que no nos detenemos en las continuidades.

---

<sup>45</sup> “No hay un sólo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie”.

<sup>46</sup> REYES Mate R., *Medianoche en la historia: comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta, 2006, p. 130.

<sup>47</sup> DERRIDA (1994). p.88.

Deseamos integrar, fijar conceptos, descifrar el mundo con teorías, es loable lo que mueve ese deseo de onmisapiencia, pero la aspiración a la plenitud choca con la huella imborrable del nacimiento; la razón, no sólo es causa de creación, también de barbarie, por eso hay que repensar lo que se hace y cuestionar lo ya hecho. No hay manera de erradicar la ambivalencia, pero es nuestra labor como herederos no reproducirla.

## Capítulo II. Intervención pedagógica a la luz de *Bildung*. ¿Qué es lo enseñable, cómo nos lo apropiamos?

Todas las disciplinas y saberes tienen una particularidad que debe ser considerada una vez que se pretende transmitir o enseñar. En el caso de la filosofía, queremos destacar el posicionamiento crítico como eje crucial que la sigue haciendo pertinente como asignatura o especialidad, concretamente, a nivel medio superior, que es el grado para el cual se ha diseñado la intervención.

Para nosotros la filosofía no es un tipo de conocimiento de áreas y métodos, pero esto no contraviene el hecho de que tiene un rigor que le confiere la seriedad de cualquier otro saber; así que cuando se imparte clase sobre ésta, tendríamos que iniciar cuestionándonos si lo que se pretende es que el estudiante pueda citar de memoria algún pasaje, que logre glosar el pensamiento de una corriente o autor, que ubique temporalmente teorías filosóficas diversas, todo lo mencionado, o ¿cuál tendría que ser el punto de partida? Pensamos que los aspectos mencionados son importantes, pero como un vehículo del conocimiento formativo que es a lo que aspiramos. No ciframos el objetivo de nuestra intervención en la acumulación de saberes, ni la memorización de éstos, menos aun cuando nos dirigimos bachillerato, puesto que la mayoría de los que lo cursan no se dedicarán a la filosofía como especialidad, (en una licenciatura o posgrado los datos tienen su lugar de importancia, aunque tampoco sean lo sustancial). Con ello no demeritamos la presencia de la filosofía en la Educación Media Superior; por el contrario, nos parece necesario conservar el lugar que tiene, pero como un espacio de formación, en el que la herencia filosófica en sus datos concretos es la materia a partir de la cual se elabora el tipo de conocimiento que proponemos.

El objetivo del conocimiento formativo es para nosotros promover en el estudiante un posicionamiento crítico que le permita elaborar su propio lugar en y con el mundo. Al plantearnos una intervención es imperativo precisar cómo es que podemos fincar las bases para que ello se dé. La óptica particular sobre la filosofía y lo que consideramos lo pertinente en ella, que en nuestro caso no es muy diferente de lo que, generalmente, se reconoce y que se circunscribe en la capacidad o razonamiento crítico, pero que si da lugar a suficientes variaciones entre las distintas maneras de abordar su enseñanza.

Para nosotros que venimos trabajando la resignificación de *Bildung*, asumimos que no se puede dar el objetivo principal, sino a través de lo que proponemos como apropiación formativa que conlleva un proceso, que, por principio, se entretiene en una participación activa entre: lo enseñable, docente y estudiante; dando lugar a un vínculo de transmisión más allá de los saberes como datos concretos.

Pensamos que esta relación vinculante tiene ejes que posibilitan su despliegue, como son: el registro epistemológico desde la horizontalidad, sus implicaciones como el proceso de conocimiento y la autoridad. Más el posicionamiento crítico desde los andamiajes de la codificación, decodificación y la elaboración sobre los bienes culturales.

## 2.1 **Sobre lo enseñable.** (*Primera sección*)

### 2.1.2 **Sobre el registro epistemológico.**

Cuando analizamos, planteamos y diseñamos una intervención pedagógica o una estrategia de enseñanza, subyace a esto posicionamiento epistemológico, es decir, una visión particular sobre cómo es que conocemos, sobre la validez de lo conocido, además la relación entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer. Es decir, se presupone una manera concreta de en la que el “objeto” saber o conocimiento puede ser aprendida y, desde luego, enseñada.

El lugar desde donde se coloca un docente que planea y estructura una sesión o un curso completo más el despliegue práctico que lleva a cabo, supone un específico registro epistemológico; estas cuestiones son fundamentales para poder ir ensamblando todas las partes que constituyen la puesta frente a un grupo. Aunque no siempre se repare en ello, pues seguro hay quienes arman un entramado ecléctico que se compone de distintas aproximaciones de orden epistémico. Consideramos que detenerse en este punto no es una simple cuestión de forma que se pueda ir saldando en la medida en que se avanza en un curso. Quizá eso puede pasar con la planeación, las tácticas y técnicas empleadas, pero no con lo que organiza el cómo general de la intervención, de ahí que se elijan tipos específicos de herramientas utilizadas para el despliegue. Vemos como una necesidad insoslayable el cuestionarnos desde dónde estamos proponiendo una

intervención, puesto que el registro epistemológico imbrica todas las partes de la propuesta, por lo que reparar en ello es asumir el rigor y seriedad entre lo que nos fijamos como objetivo en un curso, hasta el sentido de pertinencia que le damos a la asignatura en la que nos desempeñamos, en nuestro caso a la filosofía. Con esto no estamos afirmando una correspondencia unívoca entre teoría y práctica, es decir, entre un modelo específico y su transmisión, más bien, lo ciframos en la vinculación con los andamiajes elegidos que ponen en juego aquello que consideramos como lo enseñable o transmisible.

Vemos dos ejes directrices desde nuestra propuesta que son sustanciales para advertir desde dónde nos estamos posicionando en la intervención con relación al registro epistemológico, a saber: proceso de conocimiento y la horizontalidad.

### **2.1.3 Proceso de conocimiento**

Más que cifrar nuestra propuesta en una estrategia de enseñanza-aprendizaje, debido a las características de la intervención pedagógica, consideramos mucho más de adecuado plantear un proceso de conocimiento. Sabemos que, para muchos, partir desde la idea de la enseñanza-aprendizaje es pertinente en relación al registro desde el cual se sustentan; para nosotros, desde que esbozamos la palabra intervención queremos hacer una referencia al tiempo y a una participación activa como docentes. Al tiempo no en un sentido lineal, no como una causalidad donde cada hecho explica al anterior, de pensarlo así la presencia del docente se encontraría limitada a la pasividad de aquel que muestra una lección, mientras que el estudiante al sólo captar lo dicho lo aprendería. Más bien, al hablar de un proceso es por su relación al tiempo y a la elaboración sobre los acontecimientos en función del despliegue y mediación que lleva a cabo el sujeto que ha experimentado y se ha formado.

En ese sentido es una intervención, puesto que el estudiante no se encuentra despojado del mundo, no es que frente a nosotros haya emprendido sus capacidades de razonar, reflexionar y elaborar, o que esto se haya dado exclusivamente en el espacio académico; ellos ya han empezado y siguen experimentando un proceso formativo, de ahí que

intervenimos tomando parte de uno de los tantos momentos en el proceso de los estudiantes. A propósito de ello Freire apunto lo siguiente:

La educación concietizadora, 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.<sup>48</sup>

No podemos concretar un proceso en la fugacidad del momento en el que son expuestos los distintos saberes, la apropiación de lo enseñable o transmisible sería supuesta a partir de objetos de conocimiento que se encuentra acabados, inertes. Que de ellos se pueda conocer con claridad todo su acontecer con su sola exposición que sumada a la voluntad por aprender de aquel que está ahí para que le enseñen, haría del acto educativo una transferencia de datos vía circuito del habla. No estamos de acuerdo con ello, ya que la complejidad que reviste al proceso de conocimiento otorga al objeto por conocer una imprevisibilidad que, para su apropiación necesita más de un instante o momento concreto acotado en una presentación académica.

Otra cuestión a precisar es sobre que hay que diferenciar el uso que le estamos dando a las palabras conocimiento y saber, puesto que no las pensamos indistintamente. La primera tiene que ver con una facultad que organiza lo que se puede conocer; a diferencia del saber que es ya una concreción específica sobre lo que se ha conocido<sup>49</sup>. Al plantear un proceso de conocimiento estamos privilegiando con ello a la facultad de seguir conociendo, de continuar la formación en lugar de proponer un punto de llegada específico en un saber concreto. Decíamos en un principio que no consideramos a la filosofía un saber de áreas y métodos, si bien en la historia y los personajes que han forjado a ésta, se puede pensar en conceptos, corrientes y teorías específicas, desde

---

<sup>48</sup> FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970., p. 120.

<sup>49</sup> Sabemos que hay pensadores que han trabajado esta palabra en otro sentido, más hacia lo formativo, como es el caso de Jacky Beillerot, entre otros; pero sólo tomamos la acepción que se desprende del plural de la palabra, es decir, saberes y que se relaciona con la memoria en cuanto capacidad de almacenaje.

nuestro lugar como docentes no pretendemos abreviar su enseñanza en ese sentido causal como: todo lo que ha ocurrido y que podemos aprender-memorizarlo como una serie de hechos consumados. Lo que nos lleva a puntualizar que proponemos la apropiación en lugar del aprendizaje, en tanto que, apropiarse conlleva la acción del que se forma, quien, justamente, se hace de eso que se le transmite en la medida en que puede identificarlo con su propia experiencia, que lo que es materia de conocimiento pueda decirle algo a él.

Por lo que esto no es algo que ocurra en un solo momento, hacer suyo el conocimiento requiere de una elaboración que no se constriñe a un tiempo específico. Como lo apuntó el pensador J. Ardoino en relación al conocimiento formativo: “apropriarse no quiere decir imitar, sino transformar para sí, en función de sus propios ritmos temporales”.<sup>50</sup> Ahora bien, eso no quiere decir que desde lo que proponemos marginemos el que los estudiantes manejen los saberes concretos de la disciplina, eso es necesario, es el punto inicial, pero la idea de proceso de conocimiento formativo no termina con ello.

Consideramos que tanto lo formativo como el aprendizaje tienen su lugar, pero “[...] no podemos confundir el aprendizaje con la educación aun cuando en toda formación haya una parte de aprendizaje”<sup>51</sup>; además que cuando privilegiamos entre el conocimiento o el saber, estamos confiriéndole un matiz específico a las propuestas de intervención, ya que determina una forma particular de poner en juego los saberes. (cuestión que abordaremos en la segunda parte del presente capítulo).

Resumiendo, podemos decir que el que nuestra intervención se encuentre cimentada en un proceso de conocimiento nos permite cifrar la propuesta a partir de la resignificación de *Bildung*, como una apropiación formativa que se da en la elaboración del mundo interior y exterior de cada sujeto. Puntualizar que, siendo nuestro objetivo promover el posicionamiento crítico en los estudiantes, nos resulta anacrónico pensar que éste pueda darse en términos de memorización y acumulación de saberes, por eso fijar la necesidad de una alternativa, que para nosotros está en el proceso de conocimiento formativo.

---

<sup>50</sup> ARDOINO, Jacques., *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica.*, Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, 1995., p.26.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p.27.

#### 2.1.4 La horizontalidad

Otra de las implicaciones del por qué, para nosotros, es importante deslindarnos de una dinámica de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con lo que el pensador P. Freire esbozó como dicotomía de enseñanza vertical, en la cual los hombres se piensan sólo como individuos; hombre-mundo, donde no hay puente entre uno y otro polo, por lo que el conocimiento del hombre sobre el mundo es una suerte de captación de información.

[...] Este pensar que percibe la realidad como un proceso, que capta en constante devenir y no como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo de la acción. Implica un empaparse constante de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo, que ve el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera la cristalización de las experiencias del pasado, de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien “comportado”.<sup>52</sup>

Asimismo, en la relación estudiante-docente no puede pensarse que el interés sobre el conocimiento se encuentra sólo en uno de los polos, que generalmente, es el estudiante, del que se suele decir que es el protagonista del acto educativo; afirmar esto no es necesariamente darle un lugar estudiante como sujeto de conocimiento, ya que el protagonismo se puede entender desde el hecho de que la clase va dirigida a éste, pero desde la pasividad, pues el docente es quien posee el saber y dota al otro con él. De ahí que se defina, desde la pedagogía crítica de Freire, este posicionamiento como vertical, es decir, que desde encima el docente provee conocimiento al estudiante que se encuentra en la parte baja del registro. “La educación no se hace de A para B, sino de A con B, mediatizados por el mundo”.<sup>53</sup>

De manera que, en el proceso de conocimiento ambas partes se encuentran convocadas, de no ser así, lo que se ponen en el espacio de conocimiento es la imposibilidad de que el estudiante pueda participar de manera activa, mientras que su propio proceso se nutre del condicionamiento a partir de su lugar en el entramado

---

<sup>52</sup> FREIRE, (1970)., pp. 145-146.

<sup>53</sup> *Ibidem.*, p. 147.

académico. El vínculo entre docente y estudiante se remite a un aleccionamiento que medianamente puede ser seguido, ya sea por fines de asegurar una calificación o un interés momentáneo en alguna de las partes del discurso.

Siguiendo uno de los puntos medulares de la pedagogía propuesta por Freire, la horizontalidad como registro epistemológico, ponemos la base desde la cual articulamos nuestra intervención pedagógica, ya que al resignificar *Bildung* nos pronunciamos por un tipo de apropiación formativa del conocimiento, y consideramos este el horizonte de despliegue de la didáctica concreta en nuestra intervención, pues se apega a los planteamientos que hemos venido trabajando.

Por lo que hay que explicar a qué refiere a la horizontalidad, así como los puntos que infieren directamente en cómo hemos de cimentar las clases. Ya mencionamos de manera breve la crítica de Freire hacia la verticalidad, como el registro imperante en el cual lo que se privilegia es el adiestramiento, la memorización y la funcionalidad. El que los sujetos puedan aplicar saberes de manera instruccional, que deban adecuarse a lo que se trabaja en clase, pues el conocimiento proviene desde arriba, del docente.

Unas famosas palabras del filósofo y pedagogo brasileño que, consideramos que concretan bien lo que éste nos donó como horizontalidad son: ““nadie educa a nadie – nadie se educa así mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”<sup>54</sup>. Afirmación que suele ser caricaturizada, suponiendo que cándidamente se propone una suerte de amistad permisiva entre estudiante y docente, que además se le resta importancia al que enseña, en tanto parece sugerirse que su conocimiento es tan trivial que, incluso quien no ha tenido acceso a él, puede enseñarle algo.

Consideramos que la clave para delimitar la horizontalidad de estas cuestiones, tiene que ver con la diferenciación que ya habíamos hecho acerca del significado entre saber y conocimiento; éste último como facultad para poder apropiarse y conocer. Agreguemos que dicha capacidad no deja de dinamizarse, aunque llegue a establecer saberes. Educarse tiene que ver en una de sus acepciones (a través de la etimología *Educere*), con el salir de sí, de manera que, entendemos la afirmación de que nadie educa a nadie,

---

<sup>54</sup> *Ibidem.*, p. 112.

como que no nos pueden dar la facultad de conocer, esa viene con cada uno. Cuando uno se apropia de algo, lleva a cabo un movimiento al exterior, para retornar de nuevo hacia uno mismo, pero en ello hay un cambio que introduce el conocer.

Lo que promueve el educarse -para usarla la misma palabra que usó Freire-, es el encuentro con el otro o lo otro, no hay forma de salir de uno si no hay otro que nos done la mirada que provoca el querer apropiarse de lo que no se tiene. En este punto recuperamos lo trabajado desde Freud y Benjamin al resignificar *Bildung*, ya que el deseo como motor de la pulsión, se va desplegando desde el nacimiento cuando lo otro que se nos impone son las necesidades de las que nos encontrábamos cubiertos en el útero, pero después de cubrir lo básico, se sigue deseando y con ello nos vamos apropiando de otras cosas para poder vivir en el mundo. Es ahí donde entra la mimesis, como la primera imitación del exterior para aprender las reglas del mundo; la segunda es la reformulación de la ley a partir de uno mismo, mimetizar desde el límite que propicia lo que cada sujeto ha experimentado. Para que todo esto se dé, necesitamos la presencia del otro.

Volviendo a la horizontalidad, para mediar lo dado, lo que ya está en el mundo, necesitamos del otro. No se está diciendo que los saberes del docente no cuentan, son vitales, pero ellos son nulificados si se presentan como en la ausencia de los estudiantes, sin convocarlos al proceso de conocimiento; por lo que el docente tiene que dar el lugar al estudiante, hacerlos presentes en el discurso. No adaptarlo para ellos, sino interpelarlos a través de él.

Una vez que uno le confiere valor a la horizontalidad como punto de partida para una intervención, cabe cuestionarse ¿cómo se hace presente al otro en el espacio de conocimiento? Para nosotros, tiene que ver con la disposición y la autoridad, como aspectos desde los cuales el docente debe colocarse para propiciar la dinámica del conocimiento.

Por un lado, cuando hablamos de disposición, queremos separarlo de la idea de compromiso, puesto que, ciertamente, no podemos decir que hay disposición entre docentes y estudiantes porque el docente exponga un saber y el estudiante esté escuchando atentamente, o que el docente prepare sus clases, que busque técnicas

distintas, que domine los saberes disciplinares. Todo eso tiene su lugar e importancia, pero la disposición no tiene que ver con una obligación contraída a partir de los roles de cada uno en el espacio áulico, es menester de cada una de las partes hacer lo mencionado; mientras que la disposición tiene que ver, en el caso específico del docente en dos sentidos: implicar al estudiante e implicarse en el discurso que dona. Es decir, poder salir de sí, educarse con el otro, o lo que es, no oponer su saber cómo la ley de aprendizaje en clase.

El docente debe seguir trabajando sus saberes como investigador, “hacer investigación es entregarse a aprender y hacer de tal manera que el docente apunte a, profundice en esta manera de investigar, una manera de hacer, que se supone podría llevarla a la clase [...] hacer investigación conduce también a ver u observar”<sup>55</sup>, En algún sentido similar a estas palabras de Beillerot, Freire circunscribe también la necesidad del docente investigador en varios sentidos, uno de ellos, es justamente, a que se deba implicar a partir de trabajar los saberes en relación a los que están convocados -estudiante, docente-. Por lo que generar disposición en los estudiantes tiene que ver con qué lo se presenta en clase toque su contexto de experiencia.

La disposición de ambas partes se juega en el hacer visible al otro, en ir más allá de los saberes, en poder hacer ver la pertinencia de lo que se presenta, pero principalmente en dinamizar el conocimiento trascendiendo la formalidad de los roles; es poder escuchar, dar la palabra no para no percibir únicamente el eco de nuestra voz como docentes, más bien -en palabras de Larrosa- “Dar la palabra no será que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra, porque será otra palabra, la palabra del otro y porque será el porvenir de la palabra o la palabra del porvenir”<sup>56</sup>. Recordando lo trabajado como porvenir en uno de los vocablos que componen a *Bildung*, (*Nachbild-Nachleben*), éste es el remanente que se da a través de la apropiación, que además no termina de llegar, pues proviene de lo que nos excede, del otro o lo otro, en ese sentido es lo que necesariamente debe ser elaborado. Por lo que dar la palabra es ofrecer lo que se dice,

---

<sup>55</sup> BEILLEROT, Jacky., La formación de formadores. Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1998., p.120.

<sup>56</sup> LARROSA, Jorge., “Dar la palabra”, *Notas para una dialógica de la transmisión.*, Ed. Bello Horizonte, Brasil, 2001., p.289.

sin poder determinar lo que se hará con ella. El no cerrar la posibilidad del sentido de lo que se dice, es lo que fija la disposición en los convocados al espacio de conocimiento - estudiante, docente-.

En cuanto a la autoridad como parte de la horizontalidad, siendo este el lugar desde donde colocamos al docente en nuestra propuesta, debemos puntualizar en qué sentido incluimos este aspecto, ya que puede sonar paradójico después de todo lo dicho sobre la apertura y el salir de sí al que apunta la horizontalidad, más si cifráramos la autoridad como una forma de autoritarismo.

La autoridad la situamos del lado del docente, pero no para restablecer subrepticamente la verticalidad criticada por Freire, sino en el sentido en que podemos pensar en relación a los saberes, es decir, el docente se encuentra licenciado para poder transmitir eso que posee y lo que lo hace especialista en un campo de conocimiento como la filosofía, por lo que puede considerársele como, muchas veces se dice, una autoridad en el tema; cuestión que debe sostenerse en el espacio de conocimiento. No haciendo alarde de lo que pocos saben y que es un privilegio del que participa, sino que esa autoridad referida al saber tendría que ver con poder esbozar la pertinencia de lo que presenta frente a los estudiantes, no encriptándolo, sino poniéndolo en juego, desde el rigor que le confiere su trabajo como investigador del tema.

Toda la dinámica en el espacio áulico, requiere de una limitación para no poner en riesgo la dinámica de conocimiento, por lo que establecer lineamientos precisos sobre lo que llegaría a interferir es algo que debe acordarse entre docente y estudiantes. Encuadrar cada curso y cada clase es fundamental, puesto que más allá del conocimiento y los saberes, lo que se sitúa en clase es la carga emocional, los inconvenientes y vicisitudes de la cotidianidad, por lo que es menester del docente el poder sostenerse en lo acordado con los estudiantes, con la idea de darle el lugar a cada uno de los presentes.

Poner en claro que el conocimiento es lo que convoca a ambas partes -docente, estudiante- en el espacio áulico se vuelve fundamental, ya que lo que se debe acordar es promover y evitar lo que pone en riesgo el proceso de conocimiento. Ya sea que seamos muy permisivos como docentes, o contrariamente, autoritarios; en cualquiera de esos polos la horizontalidad encuentra un punto de quiebre. Tampoco es que la clave

sea trazar una armonía absoluta del punto medio, cosa que vemos poco probable, pues como advertimos, en el espacio áulico también se filtran cuestiones de orden personal. Por lo tanto, precisar la necesidad de la autoridad ligada al encuadre no es una redundancia, sino el recordatorio de que las cosas podrían desbordarse si se dan por hecho, si no se trabaja continuamente en contener, acotar el espacio, dándole el lugar a todos los que ahí se presentan.

Los ejes que toca la horizontalidad son sustanciales para pensar un proceso de apropiación formativa, dado que desde ese registro se ponen las bases para ir más allá del supuesto de que lo que se transmite son saberes concretos; nosotros pensamos que no es así, que la apropiación, si bien se da con la transmisión, lo que se pone en juego es la experiencia del sujeto, que se apropia de las partes del discurso que le dicen algo con respecto a cómo ha vivenciado el mundo, de ahí que lo pertinente se presenta o visualiza cuando se le da el lugar a quien se le ha citado en un espacio de conocimiento.

Insistimos que desde la horizontalidad y lo que llamamos proceso de conocimiento de apropiación formativa no estamos negando la existencia, importancia y lugar dentro de la educación a la memoria en cuanto memorización, a que hay saberes concretos que uno adquiere produce y reproduce en habilidades y competencias particulares, pero es diferente de lo que acá estamos resignificando sobre *Bildung*. En el caso concreto de la filosofía, específicamente en la EMS<sup>57</sup>, lo que pensamos es que es importante priorizar un contacto formativo que para quienes cursan la asignatura de filosofía; puesto que consideramos pertinente lo que desde la filosofía se dona desde su especificidad: poder apropiarse de los bienes culturales desde un posicionamiento crítico, o al menos sentar las bases para ello.

---

<sup>57</sup> EMS es la sigla que se utiliza para sintetizar Escuela Media Superior.

## **2.2. Sobre la apropiación de lo enseñable. (Segunda sección)**

### **2.2.1 La apropiación de la cultura como una elaboración de lo que se dona**

La relación que vemos para establecer lo enseñable, al pensar en el posicionamiento crítico como el objetivo de nuestra intervención, sólo puede darse desde la apropiación formativa, de ahí que para la enseñanza de la filosofía sea nodal no pretender agotar su potencia en la historia acotada en los sucesos o definiciones fenoménicas, conceptos, etc., dejando de lado el filosofar. Solemos ver éste último verbo como un privilegio de aquellos que han pasado a la historia como grandes pensadores, que para nosotros está reservada la repetición o el estudio minucioso de aquello que ya se dijo, pues además se hizo de manera formidable, y en ese caso para qué tratar de añadir algo más.

Promover el filosofar no con la pretensión de ser los sucesores de cualquier pensador ilustre, sino porque frente a lo heredado (cultura, bienes culturales, tradición), vemos que podemos asumir la herencia como regalo o trabajarla como donación. Si pensamos que nos han dado un regalo, podría ser que ni siquiera queramos abrirlo, ya que puede lucir muy bien en el empaque y para qué arruinarlo; o que ya abierto, y aunque no nos gustara, sintamos la necesidad de encontrar el lado amable o bonito de tal gesto; también podríamos pensar que justo eso es lo que nos hacía falta y con ello sentirnos “plenos”.

Una de las diferencias sustanciales entre donar y regalar estriba en la lógica retributiva que está presente en el regalo, y que la ausencia de ésta es condición de posibilidad en la donación. Al donar se necesita de la voluntad de quien lleva a cabo tal acto, pero además no desear ser retribuido por ello. Nosotros queremos pensar la donación a través de lo ya trabajado, puntualmente -sobre la creación de la cultura como producto de la dinámica entre la mimesis y deseo, recordar que la sublimación genera un plus de goce; el extra que da lugar a los bienes culturales-, eso que se genera al desviar el deseo, que da lugar a una producción es lo que se dona, pero sobre este punto es más importante aún recordar que más allá de una intención sobre la creación, dicha producción se encuentra permeada por la ambivalencia que conlleva el ejercer la violencia sobre uno mismo para desviar el deseo.

De manera que, se dona lo que se quiere, pero también lo que no, lo que se sabe y se enuncia, pero también lo no dicho. La carga de violencia que da lugar a la producción es parte de lo que se dona. El dar vida es un buen ejemplo sobre esto, ya que, si estamos de acuerdo en que vivir sería una especie de bien, al nacer también nos han donado la muerte. Lo mismo pasa con los bienes culturales, puesto que su surgimiento contiene una doble carga, tanto de afirmación de la vida como de la muerte, si pensamos en el ejemplo de la creación de las armas de alcance corto, quizá sería muy evidente y hasta limitado para tratar de explicar lo que pretendemos, pues dichos artefactos son una concreción de habilidades y saberes que dan lugar a un artilugio perfecto, que como cometido principal tiene el penetrar masas, violentar materia. La carga ambivalente es menos evidente en un poema o una vacuna contra un virus, debido a que, por un lado, la intencionalidad y el lugar desde el cual se hace la apropiación de dichos bienes es sustancial, pero más importante aún, el que cada elemento de una cultura o tradición es parte de una elaboración del mundo, de lo exterior (lo que veíamos en las dos capas de la mimesis); en ese sentido, cuando transmitimos cultura estamos también oponiendo a otros sujetos una óptica y/o práctica específica acerca del mundo -sobre lo que volveremos-.

Queremos destacar es que los bienes culturales no pueden ser un tomados como un regalo, su carga de ambivalencia es parte de esta distinción, ya que uno no regalar sin afán de una retribución, no necesariamente para que nos devuelvan el regalo, también como un gesto de gratitud, compensación o vínculo; en ese tenor uno regala algo que se desea o espera. Sucede de manera diferente en lo que se dona, pues si bien tiene que ver con el dar y el recibir, esto no ocurre desde una circularidad. La relación del donar y el deseo es menos armoniosa, puesto que lo que se da es el producto de la represión sobre el propio deseo. Con ello, damos nuestro deseo de dar, y no hay un objeto de destino fijo, por lo que no hay un destinatario concreto de tal o cual bien cultural, pueden referir a lugares y momentos específicos, eso que se da es inesperado, no responde necesariamente a una petición manifiesta.

Debido a lo anterior podríamos identificar la donación de los bienes culturales como una especie de imposibilidad:

Para que haya don, es preciso que no haya reciprocidad, ni devolución, ni intercambio, ni contra-don, ni deuda. Si el otro me devuelve o me debe, o ha de devolverme lo que le doy no habrá habido don, tanto si dicha restitución es inmediata como si se programa un complejo cálculo de una *différance*<sup>58</sup> a largo plazo.<sup>59</sup>

No hay un destinatario por antonomasia de lo que se dona, de la cultura; se participa de ésta como de una herencia de la que no se sabe quién nos sucedió los bienes a través de los cuales nos formamos o educamos. Así siguiéramos una cadena ascendente que parta de nuestros mentores y de los de ellos, podríamos ver que se trata de una apropiación sobre algo que de alguna manera nos pertenece a todos, pero que no se dirige a alguien concreto, o si lo hubo, el bien cultural ha trascendido a éste. Siguiendo a Derrida al respecto:

La herencia es aquello de lo que no puedo apropiarme [...] Heredo algo que también tengo que transmitir: ya sea chocante o no, no hay derecho de propiedad sobre la herencia. [...] Siempre soy el locatario de una herencia. Su depositario, su testigo o su relevo [...]<sup>60</sup>

No podemos reclamar los bienes culturales como algo personal, quizá habrá quien crea que ciertas manifestaciones o creaciones le son sólo tuyas por cuestiones de nacionalidad, o de ser allegados a una tradición específica; pero la apropiación y la identificación sobre ellos se encuentra abierta como una donación. Las características que planteamos sobre los bienes culturales a través de la donación nos pone ante el cómo es que se da la participación en esos que llamamos cultura, tradición y bienes culturales.

---

<sup>58</sup> Neologismo introducido por el filósofo francés, que para efectos de una breve explicitación podemos decir que refiere a lo que no puede ser simbolizado, ya que se desborda cuando se intenta representar. Cfr. *La Différance*. Conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada simultáneamente en el *Bulletin de la Société française de philosophie* (julio-septiembre, 1968) y en *Theorie d'ensemble* (col. Quel, Ed. de Seuil, 1968); en DERRIDA, J., *Márgenes de la filosofía*, traducción de Carmen González Marín, Cátedra, Madrid, 31998.

<sup>59</sup> DERRIDA, Jacques. *Dar (el) tiempo.*, Ed., Paidós, Barcelona, 1995., p.21.

<sup>60</sup> *Ibidem.*, p.67.

## 2.2.2 La apropiación formativa desde la codificación y decodificación

Hemos dicho que la apropiación de los bienes culturales puede darse desde pensar este movimiento como recibir un regalo o una donación, a nosotros nos parece que asumir lo segundo permite ir en el camino sobre el posicionamiento crítico, además de que es a partir de la especificidad de la apropiación el cómo planteamos la intervención.

“El ser humano reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en ese ser que, para ser, tiene que estar siendo”<sup>61</sup>. Freire, en estas palabras sobre la tensión entre heredar y recibir, nos introduce a la necesidad de una participación activa sobre el contexto que creamos, puesto que éste también nos recrea, de ahí que desde la tradición o bienes culturales se establezcan subjetividades concretas, modos de ser, que podemos relacionar con la formación en sentido extrínseco al sujeto; este tipo de injerencia podría pensarse como activa en tanto se colabora en la creación de todo lo que nutre el contexto social, aunque más que como producción, lo entendemos como una reproducción, dado que es una manera de hacer debido a una exigencia exterior.

Participar de manera activa, para nosotros, atiende a lo hemos venido trabajando como la resignificación de *Bildung*, que tiene que ver con no anular la experiencia, con la segunda capa de la mimesis, es decir, con elaborar desde cada uno su lugar en y con el mundo. Esta idea de la participación activa en el contexto es lo que, para el pensador de origen brasileño, nos permite estar siendo. Estar siendo en tanto, seres humanos, no como cuerpos hábiles y eficientes; recordando el mito de

Ixión, a este no se le quita la vida en sentido estricto, pero se le convierte en un mecanismo “orgánico” que mueve a otro, que además tiene que agradecer a su benefactor. La gratitud sobre “conservar la vida” en esas circunstancias, es el refuerzo sobre la reproducción de la inhabilitación de seguir siendo, y más bien sólo ser bajo un modo establecido que equivale, paradójicamente, a no ser.

---

<sup>61</sup> FREIRE, Paulo, “Educación y participación comunitaria” en AA.VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación.*, Paidós, Barcelona, 1994., p. 147.

La enseñanza se cifra en estos términos de la participación activa y pasiva sobre lo que se hereda, Freire lo abordó como codificación y decodificación -para nosotros es la parte sustancial de nuestra intervención-, los contenidos de clase deben transmitirse como un estar siendo, dado que la apropiación formativa también camina en ese sentido.

La manera en que se dinamiza la apropiación de la cultura, para el pedagogo

brasileño, es a través de la codificación y descodificación que no funcionan como un modelo, sino que se realizan como una dialéctica que no aspira a una síntesis con un punto fijo de llegada, siendo esto una extensión sobre su perspectiva epistémica, es decir, con la relación entre el sujeto y el conocimiento. Nosotros lo entendemos como un situarse desde un horizonte en el que las técnicas y estrategias deben ser permeadas por lo que se propone desde el lugar en que reconocemos la compleja relación con el conocimiento, por ese motivo no proponemos una técnica en especial, ni cancelamos el uso de la mayoría de las que hay, pero deben ser situadas desde la horizontalidad, y por ello desde la codificación y descodificación, al menos en nuestra propuesta, ese es el recorrido necesario hacia el posicionamiento crítico.

El primer momento de la dialéctica es la codificación o como él le llama “cultura silenciosa”, es decir, las prácticas que se llevan a cabo sin ser cuestionadas, que sólo se reproducen como una suerte de acuerdo anónimo en el que se cimienta el cómo deben ser y han sido las cosas. En esto entra la manera e intención en que se imparten los contenidos temáticos, puesto que se reciben como cuestiones en las que nuestra injerencia se restringe a una revisión pasiva de lo ocurrido.

La cultura silenciosa guarda una idea de tiempo continuo y causal, en el que todo ha sucedido por bien, por lo que, al menos en la época actual, parece una necesidad cuestionar que se ha progresado toda vez que el estandarte de esa idea son los avances que posibilitan lo que, en otros tiempos y a ese respecto Freud señaló como “una realidad como de los cuentos de hadas”<sup>62</sup>. La apropiación de la cultura en este sentido es muy parecida a lo que describíamos sobre recibir un regalo, pues de forma subrepticia lo problemático del mundo, es silenciado por la idea de continuidad y progreso. Se tendría

---

<sup>62</sup> FREUD, (1929), p.189.

que observar con detenimiento y sospechar del silencio sobre la continuidad buscando las contradicciones, que muchas veces saltan a la vista, pero son invalidadas cuando sólo se acepta la realidad como mandato.

Concretamente en el espacio áulico, hay que partir de un universo temático mínimo, o lo que se ha entendido por partir del contexto de los estudiantes, en tanto se problematice desde lo concreto. “Será a partir de la situación presente, existencial, concreta, que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podamos trabajar el contenido programático de la educación”<sup>63</sup>. Debemos precisar que el universo temático mínimo no es equiparable a lo que el cognoscitivismo, en busca del conocimiento significativo, lleva a cabo como *Rapport*, que consiste en buscar una sintonía que propicie la relación entre estudiante y docente, donde el intercambio de información permite establecer puntos de contacto para que se asuman como sujetos que comparten un mismo contexto social o que aun con ciertas divergencias, pueden entenderse a partir del gusto o habilidades por cosas concretas.

Partir del universo temático mínimo es el paso al siguiente movimiento dialéctico que es, la decodificación, y en ese sentido, con un propósito y proceder suficientemente lejano del *Rapport*, para Freire esa finalidad tiene que ver con la “concientización” y, para nosotros, con el posicionamiento crítico. Partir del contexto de los estudiantes desde la pedagogía crítica no se puede asociar con trazar una línea argumentativa fincada en la simpatía que podría brindar una plática que, ordinariamente, nombramos como “para romper el hielo”.

En la decodificación la labor del docente estriba en que lo que se dice al partir del universo temático mínimo de los estudiantes “[...] sea recogido en la investigación y devolverlo como problema, no como disertación, a los educandos”<sup>64</sup> Por lo que más que disolver la diferencia en el discurso, resaltarla a partir de las contradicciones se convierte en el eje principal desde donde se coloca del docente. La descodificación es, propiamente, la problematización, pero no entendida como una preocupación que tiene

---

<sup>63</sup> FREIRE., (1970)., p.148.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 158.

que ver con el docente, sino a lo elaborado como grupo en el espacio áulico, es tejer un discurso entre los convocados al espacio de conocimiento.

Es importante que para que pueda darse la descodificación, la codificación se atienda como algo vivo, como lo que está siendo, pues no podemos negar que lo que yace como código, comunica, es decir, hace común un sentido, propicia poder establecer lo que hemos llamado la relación con el mundo, no sólo en. Pero es muy importante no quedarse únicamente en ese plano, sino ir hacia la descodificación, lo que es más, colocarnos y colocar al estudiante en situación.

Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que desafiado por ella, actúa sobre ella. Esta reflexión implica, por ello mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. El hombre es porque está en situación. Y será tanto más, cuanto más piense críticamente su estar.<sup>65</sup>

Colocarnos en el espacio áulico como docentes con los estudiantes para reflexionar sobre la situacionalidad, no puede asociarse con que el docente prefabrica problemas y les pide a los estudiantes resolverlos; estar siendo frente y con el grupo es implicarse en el discurso, situarse en él, heredar, pero no con los brazos abiertos, es tomar parte desde la reflexión y el reconocimiento de estar en el mundo. No se trata de imponer finalidades en los programas temáticos, sino tejer finalidades comunes.

Ahora bien, esta dialéctica no puede entenderse con la presión de cerrar en un tercer momento lo que por principio está codificado. Después de descodificar, se genera otra codificación, pero esta debe seguir siendo, de tal manera que no hay temática que se dé por cerrada o definida de una vez y para siempre.

Mientras que en la concepción “bancaria” de la educación (antidialógica por excelencia, por ello no comunicativa), el educador deposita en el educando el contenido programático que él mismo

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 156.

hace; en la educación problematizadora, dialógica por esencia, este contenido, que jamás es depositario, es la expresión de la realidad mediatizadora de los polos educador-educando; educando-educador. Esta es la razón porque este contenido tiene que estar siempre renovándose<sup>66</sup>

De manera que el contenido programático que se pone en movimiento, es en función de quienes lo abordan. No mal entendamos esto, como muchas veces suele hacerse, reduciendo lo que nos aporta la pedagogía crítica de Freire en este punto, a la afirmación peyorativa de que es el estudiante el que pone y dispone de los saberes a tratar, y que además al ser una dialéctica que no pretende cerrar, no hay apropiación de contenidos. O que el tratamiento de los temas no tiene rigor.

En casi cualquier institución educativa se trabaja en función de un programa, y se exige que se evidencie que los estudiantes se apropiaron de lo que se fija en el objetivo de cada bloque, que puedan verter ello en una prueba; por lo que la pedagogía crítica parece que quedaría imposibilitada ante tal demanda. Pero no es así, ya que, por un lado, los saberes como lo codificado, exigen problematización, se puede partir de un programa, pero dinamizar lo codificado, puesto los temas de filosofía son tan vigentes como inagotables, en ese sentido, es menester poder implicarse e implicar a los estudiantes. Siempre se parte de los saberes, pero no para su reproducción, sino para situarnos en ellos, no desde la imaginaria problemática de la invención de una situación específica, sino desde comunicar lo codificado como lo que está siendo. En ello los saberes también son apropiables, pero desde un lugar diferente de la memorización, se puede dar cuenta de ellos, desde lo que evocan.

Por el otro lado, no cerrar un concepto o temática no significa que el estudiante no pueda señalar o glosar lo que se ha codificado en tal o cual saber, pero la idea es ir más allá, que por cuenta propia reflexionen sobre la complejidad de querer cerrar en un código único una problemática.

---

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 158.

Cuando abordamos la etimología de la palabra *Bildung*, decíamos que esta se compone de tres vocablos que traducimos como: imagen, modelo, imagen remanente. Justo el que se haga referencia a que lo que incluso en lo que pretende ser modélico no podamos apropiarnos algo puro si pasar por el tamiz de la propia experiencia, pero que además éste algo no termina de llegar, sino que se mueve en lo que está porvenir, pues lo formativo no cesa, no llega a un punto fijo; retiene una imagen, puede dar cuenta de ella, pero sigue poniéndola en el lugar de lo que no termina por ser “claro y distinto”. No significa que se esté confundido y no se pueda decir qué respecto a algún saber, sino que nos advertimos que éste puede relaborarse y verse desde otras perspectivas.

Por otro lado, la codificación y descodificación lleva en su interior un despliegue de violencia al elaborar lo que se hereda; retomando la afirmación que venimos elaborado desde Freud y Benjamin, sobre que la cultura también supone barbarie, que tiene una carga ambivalente, destacábamos que los bienes culturales suponen una forma específica sobre los acontecimientos del mundo, por lo que cuando son presentados en el espacio de conocimiento, suelen ser confrontarnos, pues nos son desconocidos, nos empujan fuera de nosotros.

A este nivel de violencia hay autores, como Violeta Núñez<sup>67</sup>, que lo denomina como simbólica y que, relacionada a la dialéctica de la codificación y decodificación, lo que indica es, que poder incidir en lo heredado se da a través de la problematización de las condiciones concretas de los estudiantes, lo que mencionábamos sobre que se piensen en situación. En términos de la estructura de la psique lo que se plantea es que la frustración como producto de la interpelación provoca abrir canales de respuestas que no se habían considerado, pero no como un movimiento exterior, sino como una respuesta al saberse implicado por el no saber, como lo explica Claudine Blanchard-Laville: abrirse nunca es sobre lo que se conoce ya, sino por aquello que es lo extraño, siendo esto un tipo de violencia en el sentido de interferir en un orden dado. Esta violencia se distingue de la agresión, debido a que la última atiende a los impulsos, a lo no mediado. Simbolizar la violencia es la mediación para elaborar nuestra situación en el

---

<sup>67</sup> Violeta Núñez Pérez. Profesora Titular de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Barcelona. Especialista en Pedagogía Social, asesora de programas educacionales en España, Argentina, Uruguay y México.

mundo. Tiene que ver con la sublimación, en tanto es la represión aplicada hacia nosotros mismos. Por lo que esta dialéctica o dialogicidad, como Freire la nombró, supone una intervención, una irrupción en la manera en la que se apropian los sujetos el conocimiento y la relación que establecen con el saber.

### **2.2.3 Sobre la elaboración y el posicionamiento crítico**

Hemos planteado la dialogicidad dialéctica en Freire como parte importante de nuestra intervención, sobre nuestro proceder con respecto a la cultura y con ello a la educación; son un par de cuestiones concatenadas las que nos restan por explicar para acotar lo que hemos venido trabajando, y tiene que ver con la referencia que hemos hecho en ambos capítulos a la experiencia y, por otro lado, con el objetivo de la propuesta, que en varios renglones- hemos afirmado que se trata del posicionamiento crítico.

Partamos de la elaboración como una precisión que sumamos a lo trabajado desde la pedagogía crítica. Elaborar es lo que da cuenta de la experiencia en la apropiación formativa y se relaciona estrechamente con la idea de tiempo. Tiene que ver con que el conocimiento es siempre a posteriori. Los saberes, pensados como lo concreto, como lo son: conceptos, teorías, leyes, datos, todos ellos pueden ser comprendidos y memorizados en la sesión o sesiones en que se trabaja sobre ellos, pero el conocimiento formativo es algo que se va moviendo en la medida en que se asume un posicionamiento frente al saber, a lo dado.

Dado que el descubrimiento freudiano nos permite volver a los elementos del pasado, en la dimensión del a posteriori, reorganizarlos, reescribirlos, reelaborarlos a la luz de las condiciones actuales [...] El descubrimiento del inconsciente nos obliga a reconsiderar el concepto de tiempo, en lugar de pensar el tiempo en el modelo sideral, en el que cada elemento tiene el mismo valor, el discurso inconsciente obliga a admitir en él acentuaciones diferenciales que modifican su estructura.

El tiempo como algo activo, y el conocimiento como algo que se ancla en nuestros relatos propios sobre un tiempo que ha sido sólo el nuestro. Por lo tanto, es un proceso de formación que antecede y precede al espacio académico, que se hace patente en las diferencias entre un estudiante y otro frente a un mismo saber. Por ello, las elaboraciones son de una particularidad que, si bien, inicia como un movimiento individual, da lugar a la subjetividad, es decir, a un entorno social. De manera que, el eco del conocimiento formativo desde la elaboración va más allá del espacio y tiempo áulico.

De ahí que agreguemos a la especificidad que muchos vemos en la filosofía, que suele enunciarse como capacidad o razonamiento crítico, entre otras, que es un posicionamiento, puesto que si bien en la palabra crítica ya se encuentra la idea del límite, de discriminar y distinguir algo, nos parece pertinente señalar que esta diferencia siempre se establece desde un sitio en especial, y que si bien tiene que ver con la razón como la organizadora de la mirada sobre el conocimiento, está fincada de manera importante en la experiencia concreta del sujeto, en su palpar y relatarse la realidad. Es el acto de ponernos en situación, con ello, que la crítica dé inicio en nosotros mismos, que no nos excluyamos de los procesos que criticamos. Es decir, que asumir un posicionamiento crítico no lo vemos como un lugar de beneficio en sentido en que nos haga poseedores de algo que sólo nosotros conocemos o podemos llegar a elaborar, sino que implica el reconocimiento de primero trabajar sobre lo que nosotros heredamos y cómo nos lo apropiamos partir de quiénes somos.

Je suis en guerre (avec moi-même), il est vrai, vous ne pouvez pas imaginer dans quelle mesure, au-delà de ce que vous pouvez deviner, et je vous dis des choses contradictoires qui sont en vraie tension, ils me construisent, me font vivre et je lls vont causer la mort. Parfois, je vivre cette guerre aussi terrible et douloureuse, mais en même temps je sais que c'est la vie. Je ne trouverai pas de paix, mais le repos éternel. Par conséquent, je ne peux pas dire que je suppose cette contradiction, mais je sais aussi qu'elle me maintient en vie, [...]

<<Estoy en guerra conmigo mismo (contra mí mismo), es verdad, no puede imaginar hasta qué punto, más allá de lo que usted pueda adivinar, y le digo cosas contradictorias que están en real tensión, ellas me construyen, me hacen vivir y me harán morir. A veces vivo esa guerra como terrible y penosa, pero a la vez sé que es la vida.

No encontraré paz, sino hasta el descanso eterno. En consecuencia, no puedo decir que asumo esta contradicción, pero también sé que ella me mantiene en vida, [...]>><sup>68</sup>

Pensamos el posicionamiento crítico como ese lugar de tensión que tiene origen en la propia experiencia sobre la vida, y que justo al abrirse hacia lo otro genera tensión, no para llegar a un punto fijo, pues toda apropiación luego debe someterse al mismo proceso. No encontrar paz es propio de la crítica, pues apenas se detiene y deja de serlo -o como dice Derrida-, esa paz sólo puede implicar muerte. La tensión también construye a la experiencia y al sujeto, por eso posicionarse es hallarse en situación, que como hemos visto, implica sufrimiento y redirección del deseo.

Hemos abordado por partes en uno y otro capítulo la tesis VII de W. Benjamin, y creemos que la parte final de la misma, puede ayudar a explicar el posicionamiento crítico, que parte de lo formativo, de la situación.

No hay un solo documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie. Y si el documento no está libre de barbaries, tampoco lo está el proceso de transmisión de unas manos a otras. Por eso, el materialista toma sus distancias en la medida de lo posible. Considera tarea suya cepillar la historia a contra pelo.<sup>69</sup>

“Cepillar la historia a contra pelo”, es, para nosotros, descodificar lo que se nos presenta como herencia, tomar posición es poder implicarnos a través de la duda que nos despierta lo que se da por hecho, lo que desde nuestra experiencia no es tan claro. Entendemos que Benjamin atribuye esta labor al materialista histórico, nosotros creemos que el que participa del acto de educativo debe situarse también desde ahí, para promover en el estudiante la apropiación de la cultura como algo que se elabora, sobre

---

<sup>68</sup> DERRIDA, Jacques. “*Apprendre à vivre enfin*”. Entretien avec Jean Birnbaum, Gallée/Le monde., París 2005., p.49.

<sup>69</sup> REYES MATE (2006), p. 68.

lo que se trabaja, lo que sigue siendo y que también puedo haber sido de manera diferente.

Sabemos que esta distinción de la realidad a partir del posicionamiento crítico no es algo que se pueda realizar a manera de receta, que se consiga con un semestre de estudio de estética -o cualquier otra de las ramificaciones de la filosofía-, no es que los contenidos filosóficos posean un saber que hay des-enscriptar para apropiarse la especificidad crítica, sino que las diferentes disertaciones han tenido lugar debido a lo problemático que es la elaboración y mediación en y con el mundo. Que en la historia de la filosofía más allá de los datos concretos, está puesta la preocupación y ocupación de no dar por hecho la realidad, de cuestionar, de hacerlo en situación. Que la diversidad de posicionamientos no implica superación, linealidad, sino alteraciones sobre procesos de explicación discursiva de un mismo acontecer. Más allá de la corriente sobre la que cada uno se inclina, la existencia de las otras da cuenta del renunciar al mandato, a lo que ya se dijo, a la necesidad de elaborar y relaborar problemáticas que se piensan resueltas.

Hablamos de lo importante y necesario que es que los sujetos tengan un posicionamiento frente a la cultura o tradición, esperamos que sean creativos, propositivos, pero nuestra intervención pedagógica debe ser congruente con esa finalidad, ya que siempre está la seductora idea de que al estar frente a un grupo los estudiantes tienen algo que aprender de nosotros, es decir, queremos instruir, hacerlos depositarios de ideas que no son las de ellos, desde la perspectiva aquí planteada sobre *Bildung*, la propuesta supone que debemos comprometernos como brújula y no como mapa, es decir, que acompañemos a los estudiantes en su propio proceso formativo, ya que de alguna manera enseñamos lo inenseñable, puesto que los problemáticas filosóficas son tan vigentes como inagotables, en esa medida debemos estar dispuestos a contrastar nuestro propio posicionamiento, a filosofar con los chicos en el salón de clases. Por lo tanto, aquello que sabemos y nos da la licencia como docentes en filosofía, sea algo que quizá sin nosotros y no de nosotros los estudiantes puedan más que aprender, apropiarse desde ellos lo que se transmite en la clase.

Promover este posicionamiento crítico no se da desde el discurso sobre ello, si en el tratamiento de los contenidos, en partir de la universalidad temática mínima, de la experiencia, de darle el lugar al otro en el espacio de conocimiento. De heredar desde la donación, aunque heredar justamente siempre traiga consigo cierta ambivalencia al respecto nos dice Derrida “Para que haya herederos, hay que renunciar a estar detrás de lo que digo, de lo que hago o de lo que escribo”<sup>70</sup>, Es paradójico cómo el deseo de heredar debe pasar por el tamiz de la renuncia a la herencia, ya que si no se quiere sólo quedarse en la reproducción de los discursos y las prácticas, hay que oponerse –mirar de frente a la herencia– para poder distinguir lo heredable, para elaborarlo y reelaborarlo. Esto no es algo que se consiga como una conquista, por eso es un posicionamiento, un situarse, pues implica movimiento, por lo que, estar en guerra consigo mismo, renunciar a la herencia es labor de los convocados al acto educativo -docentes, estudiantes-.

---

<sup>70</sup> DERRIDA (1994)., p. 59.

## **CAPITULO III Planteamiento, despliegue y análisis de las prácticas de intervención pedagógica. Filosofía IV. Estética**

En la práctica llevada a cabo, el diseño fue específicamente sobre seis sesiones del curso de Estética de cuarto semestre en el IEMS, plantel Vasco de Quiroga, que se encuentra en la delegación Álvaro Obregón, en la Ciudad de México. La materia es último contacto que tienen los estudiantes de este instituto con el discurso filosófico, ya que llevan filosofía desde el primer semestre hasta cuarto, es decir, dos de los tres años del tiempo oficial para concluir sus estudios de bachillerato. Por lo tanto, el diseño de cada curso está engarzado en los cuatro semestres que se cursa filosofía.

En este caso en particular, se participó junto con la maestra titular y el otro compañero de práctica para hacer la estructura y el diseño de todo el curso que constaría de 25 clases<sup>71</sup>, doce de ellas impartidas por mí. Abarcando los temas del bloque II y IV del programa sobre Estética. Por orden son: Fundamentos de Estética; Estética, Arte y Tecnología. Aunque por motivos que se explicará más adelante, sólo se pudieron concretar la mitad de sesiones, es decir, seis.

Para poder llevar explicar y analizar lo ocurrido con la intervención no es necesario dividir este capítulo en dos secciones: el primero comprende el contexto institucional en el que se enmarcó nuestra labor práctica. Y el segundo, en el despliegue concreto de la intervención y análisis de lo acontecido.

### **3.1 El proyecto del IEMS como una respuesta ante las demandas sociales atribuidas a la educación**

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, es una de las propuestas educativas más recientes. Las especificidades del proyecto educativo, así como su particular surgimiento ofrecen una alternativa a un sector concreto de la población.

---

<sup>71</sup> Cfr. Anexo I., p. 114-116.

Creado el 30 de marzo de 2000, el Instituto de Educación Media Superior del DF, como parte del Sistema Educativo Nacional, tiene como objeto impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a 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 capital del país.<sup>72</sup>

Siendo este Instituto el lugar donde se han llevado a cabo las prácticas sobre la intervención pedagógica aquí sustentada, es necesario que dentro de toda la propuesta dirijamos la mirada a tres puntos concretos del proyecto distintivo:

- a. Propuesta educativa al servicio de la sociedad
- b. El enfoque metodológico y curricular
- c. La propuesta pedagógica que promueve el IEMS

#### **a. Propuesta educativa al servicio de la sociedad**

Este punto tiene que ver con el surgimiento del Instituto y su relación con la Preparatoria 1 en Iztapalapa, la cual es su antecedente directo.

En 1995 algunas organizaciones sociales de la Delegación Iztapalapa, ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de Mujeres, situada en esa misma demarcación y establecieron de manera provisional una escuela preparatoria para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y sus alrededores. La buena voluntad y compromiso con la educación de un grupo de profesores, hizo posible que la escuela comenzara a funcionar, bajo los esquemas que poseían de acuerdo a experiencia

---

<sup>72</sup> Fundamentación del proyecto educativo IEMS., p. 1. <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a.pdf>

formativa y en algunos casos a su experiencia docente.<sup>73</sup>

El gobierno del entonces Distrito Federal -hoy Ciudad de México- gestionó el reconocimiento de la Preparatoria 1 a través de la Dirección de Estudios Educativos, haciendo formal el plantel. Para el año 2000 se decide (Gobierno del Distrito Federal), ampliar el proyecto, lo que pone el inicio del Instituto de Educación Media Superior como decreto, es hasta 2001 que se da la apertura de los 15 planteles y se recibe a la primera generación. El proyecto se guió enteramente por los lineamientos de la Prepa 1; hasta el análisis de resultados llevado a cabo en el año 2004, dando lugar a algunas modificaciones que pretendía no romper el espíritu de la creación del IEMS, pero sí poder ajustarse al reto que conlleva cada comunidad en la que se encuentran los planteles.

“Educación al servicio de la sociedad” es uno de los lemas centrales que responde, desde lo que ellos fundamentan, a combatir la desigualdad. La manera en que entienden y atienden esta lucha ha sido por medio de la apertura de los planteles en zonas marginales; y de que el ingreso a esta Institución se da por medio de un sorteo entre los aspirantes. Por lo tanto, la pretensión es servir a la demanda educativa de los sectores que por diversos motivos han quedado excluidos de las otras propuestas para cursar la EMS. La idea es que los estudiantes puedan desplazarse a sus planteles sin la necesidad de tener que tomar transporte, lo que supone un gasto extra y tiempo efectivo; el que se deje a la suerte la aceptación de los estudiantes es para no restar oportunidades basadas en una evaluación cuantitativa de capacidades.

Hay que entender este servicio a la sociedad también guarda un sentido retributivo, pues quienes cursan la Media Superior ahí deben ser parte de un cambio cualitativo en las comunidades donde está cada plantel, es decir, la idea de que quien se educa puede

---

<sup>73</sup> Cabe señalar que además de la buena voluntad a la que se apela en la anterior cita sobre la fundamentación para la creación del proyecto, la estrecha relación política que sostuvo económicamente la creación del Instituto no es un elemento que se separe del análisis, el cómo es percibido el IEMS y las cuestiones que ha tenido que sortear para seguir en pie mucho tienen que ver con este nacimiento en una historia que suena ejemplar, pero que también está hilada con proyectos que van más allá de un interés por la educación, los cuales no son propósito de reflexión este trabajo, pero no podemos dejar de mencionar.

generar mejores condiciones de vida para sí y para quienes le rodean, es lo que motiva este pensamiento retributivo.

La significación social de la educación implica una responsabilidad ineludible para aquellos que ven en la formación académica de las personas, un vínculo entre el aprendizaje y la transformación de la realidad social, principalmente de los más desfavorecidos [...] En este sentido, el Proyecto Educativo apunta a que en este proceso el estudiante propicie experiencias de convivencia más significativas, que le permitan su emancipación y desarrollo personal, académico y social.<sup>74</sup>

Por lo tanto, la orientación social del IEMS se dirige hacia responder sobre la desigualdad que desprovee de oportunidades a las comunidades que no son parte del proyecto centralista de educación en la ciudad de México. Partir de las necesidades concretas de las comunidades es poder darle un sentido de atención a la sociedad, “[...] la condición humana de una sociedad se valora por la calidad de vida de sus miembros más débiles, y no por el nivel de desarrollo tecnológico, cultural, científico y social de una pequeña minoría de sujetos de esa misma sociedad”.

Así que brindar atención a esos sectores es donde estriba la labor del IEMS, con el fin de provocar una transformación social, un cambio de escenarios de acción, que se sustenta en la equidad y en la oportunidad de educación para todos.

### **b. Enfoque Metodológico curricular**

Se sostiene que el tipo de enfoque ofrecido se oriente hacia “la transformación de la realidad inmediata de los estudiantes y al desarrollo de una cultura general”<sup>75</sup>, a través de distintas competencias. Puntualmente, tres ejes de formación: el crítico, humanístico y científico.

---

<sup>74</sup> *Ídem.*, 25.

<sup>75</sup> *Ibidem.*, p. 17. <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>

El crítico se entiende a través de cinco componentes entrelazados que son: a) actitud crítica. b) Dominio del campo u objeto de la crítica. c) Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica. d) Capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural. e) Capacidad y hábito de contextualización histórico-social.

Los cinco tienen que ver con lo que en el Instituto se entiende por actitud crítica, es decir, “consiste en la disposición auténtica de búsqueda de la verdad”.<sup>76</sup> Para esta búsqueda se echa mano de la revisión de los temas en su contexto y nunca separados de la historia, además de que se debe pensar sobre la intencionalidad de los posicionamientos presentados. Con ello, es interesante el lugar del contenido bajo esta perspectiva “[...] No se espera que los estudiantes alcancen un desarrollo pleno de tema alguno, pero sí es posible lograr que adquieran un panorama claro de lo que saben y de lo que no saben”. Es decir, no se privilegia la acumulación de capital cultural, sino la reflexión que ejercen los estudiantes sobre los contenidos de las distintas materias.

El enfoque humanístico es sobre: a) Actitud y conocimientos axiológicos. b) Conciencia humanística. (Histórica y social) c) Conciencia ética. d) Disposición y capacidad de actuación moral. e) Sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas. f) Capacidad de expresión artística. g) Capacidad de interacción social eficaz y responsable. h) Capacidad de expresión oral y escrita. i) Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

Esto supone que el estudiante pueda asumir la responsabilidad que implica el ser social, que pondere la necesidad de tender lazos intersubjetivos, que pueda tener un despliegue basto de expresión y apreciación sobre las manifestaciones de orden cultural y social.

Y, por último, la formación científica, que comprende: a) Actitud científica. b) Cultura científica general. c) Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares. d) Capacitación para la formación científica.

El sentido de esta formación es a través de “[...] la duda sistemática (la imperdonable sospecha de las obviedades) y en la práctica de sistematizar toda indagación. Implica para el estudiante el desarrollo de una razonable seguridad en sí mismo y la

---

<sup>76</sup> *Ibidem.*, p. 18.

desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma. Para lo cual deben no sólo enseñarse los temas desde un enfoque práctico, sino contextualizado, para poder vincular la ciencia a la cotidianidad.

De estos tres ejes (crítico, humanístico y científico) es que se desprenden las distintas asignaturas que a lo largo de seis semestres son impartidas en el IEMS.

### **c. La propuesta pedagógica que promueve el IEMS**

El instituto apuesta por una propuesta que abiertamente parte de ideas constructivistas, es decir, se busca partir de las nociones previas que tienen los estudiantes en todas las áreas de conocimiento que comprenden las asignaturas del plan de estudios. Este trabajo es lo que en la fundamentación refiere a tomar como punto de partida el contexto de los estudiantes, con la idea de que ese conocimiento se desarrolle y vaya incrementando. En este punto es muy importante lo que ocurre en el sujeto a través de la modificación pues, aunque entra en una especie de crisis, el poder trascenderla conlleva el abrirse a más conocimiento.

La dinámica planteada desde el constructivismo implica un ciclo en el cual el sujeto que conoce parte siempre de lo que ya sabe, lo contrasta, lo reordena y puede ir desarrollando su pensamiento en medio de ese movimiento que está orientado a la acción; de manera que su conocimiento pueda ser aplicado en su entorno, pueda incidir en fines prácticos, más allá de la teoría. Entendido como un proceso de enseñanza-aprendizaje, el constructivismo considera que hay que entregar al estudiante herramientas que se conviertan en el andamiaje que les permita resolver problemáticas concretas.<sup>77</sup>

La propuesta pedagógica del IEMS se basa en dos criterios que consideran de flexibilidad: el primero de ellos “el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de

---

<sup>77</sup> Hay diferencias que se consideran sustanciales en el terreno epistemológico de las dos propuestas más recurrentes del constructivismo, a saber, en la de Piaget y en la de Vigotsky, ya que el primero considera que es desde el individuo que se van desarrollando las distintas etapas de conocimiento; mientras que con el segundo es el terreno de lo social lo que va marcando esas pautas entre una etapa y otra.

una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permitan continuar con su trayectoria en el nivel superior, o bien, desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemáticas de su comunidad”. En esta descripción podemos distinguir el desarrollo de las nociones que se modifican e incrementan, a lo que ellos hacen referencia como capital cultural. La orientación a la acción como el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje se ve como una preocupación que se pretende solventar desde el generar saberes, competencias y valores que puedan resolver problemas del entorno.

El segundo criterio es sobre darle al estudiante el lugar principal en el proceso educativo, por lo que la labor del docente es: “[...] el papel de la enseñanza y del sujeto que enseña se conciben en el proyecto educativo desde una perspectiva en donde el docente es ante todo, un sujeto que reflexiona su práctica cotidiana, y no un agente anónimo que aplica un conjunto de técnicas para transmitir los conocimientos de un programa de estudios en el espacio del aula”.<sup>78</sup>

Con ello, el registro epistemológico se da de manera vertical, desde la transmisión del docente hacia el sujeto que se educa, lo que se circunscribe en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de manera que la revisión de la práctica docente tiene que ver con la mejora de las técnicas para poder incidir de manera efectiva en el la dinámica de aprendizaje de los estudiantes. Una de esas maneras tiene que ver con una de las ramas del constructivismo posterior, el de Brunner o Ausbel, entre otros, que apelan a que el docente debe posibilitar el andamiaje desde un aprendizaje que sea significativo, que cause impacto en quienes se educan, por lo tanto, debe ser adecuado a su entorno, con ejemplos de la vida diaria, con miras a responder cuestiones concretas. Que los estudiantes se interesen y vean sentido en lo enseñado, que le vean pertinencia.

---

<sup>78</sup> *Ibidem.*, p. 12

### **3.1.2 Filosofía: Estética como parte del proyecto distintivo del IEMS.**

La malla curricular del IEMS se compone, entre otras asignaturas, de cuatro bloques sobre Filosofía, más un quinto optativo. Es poco común ver un armado programático en el cual se le dé un espacio tal a la filosofía. Las motivaciones a las que se apela desde la fundamentación del proyecto tienen que ver con el enfoque general del Instituto, pues buscan un tipo de formación orientada en tres pilares: el filosófico, humanístico y científico.

La concepción que tiene el Instituto de la filosofía es poder generar a través de su enseñanza la capacidad de tener un posicionamiento crítico frente a la realidad. Se busca que los estudiantes puedan relacionar los problemas de la filosofía en su entorno, ligándola a su contexto histórico para entender su génesis y su función en las distintas épocas.

El programa de Filosofía busca inculcar en el estudiante una actitud analítica, crítica, reflexiva, que privilegie la formulación de preguntas sobre las respuestas, el proceso de diálogo sobre las posturas dogmáticas y una actitud de apertura y búsqueda creativa de soluciones a los diferentes problemas que plantea la realidad contemporánea. En suma, se enseña y se aprende al filosofar y no repitiendo mecánicamente los contenidos que podría presentar el índice de cualquier manual de filosofía.<sup>79</sup>

Nos parece muy importante que se pretenda dar un lugar a la filosofía más allá de uno o dos semestres, pues ello supone la posibilidad de problematizar o adentrarse en las distintas ramificaciones de ésta. En el primer semestre se da una introducción a la filosofía, más cargado hacia la lógica. En el segundo semestre es de lleno lógica sobre lo que va el curso de filosofía. Para tercer semestre es Ética; en el cuarto se da un lugar a Estética. Siendo Filosofía política algo que se reserva como optativa para aquellos que eligen un bloque más en quinto semestre del bachillerato.

---

<sup>79</sup> *Ibidem.*, p. 7.

Se espera que el estudiante que atraviesa una enseñanza desde este enfoque filosófico pueda: problematizar filosóficamente su entorno cotidiano; capacidad de cuestionamiento racional; capacidad para generar un diálogo filosófico que permita brindar una apertura crítica y reflexiva hacia la diversidad cultural; capacidad para brindar explicaciones e interpretaciones de su realidad, a partir de argumentaciones y fundamentos filosóficos.

Concretamente en el cuarto semestre, en lo que respecta al bloque sobre Estética - momento del programa en el que se llevó a cabo nuestra intervención-, se espera que el estudiante desarrolle la capacidad de:

Sobre cuestiones estéticas y del disfrute de las obras de arte concretas, también promueve la sensibilidad para alcanzar la comprensión amplia de una realidad histórica y social en que se desenvuelven los jóvenes. Una comprensión no sólo racional, sino integral. [...] la reflexión y goce estéticos han de proyectar una nueva forma de comprender el mundo donde los estudiantes pongan en juego la capacidad racional de su sensibilidad, su entendimiento y emociones. Así la estética puede convertirse en un elemento de reflexión crítica de la realidad que cuestione el estado actual de las cosas y coadyuve a la formación de una conciencia libre y autónoma en el estudiante.<sup>80</sup>

Al pretender una educación integral, la inclusión de una buena parte de las ramificaciones de la filosofía le da al proyecto del IEMS una congruencia sobre lo que esperan sea uno de los pilares fundamentales del enfoque pedagógico que proponen. Estética todo un semestre es sin duda una oportunidad para ensayar y revisar la pertinencia de la filosofía en nuestros días.

---

<sup>80</sup> *Ibidem.*, p. 16.

### **3.1.3 Consideraciones críticas respecto al modelo planteado por el IEMS**

La respuesta del IEMS frente a los problemas concretos en la Ciudad de México es pertinente en tanto que hay una gran cantidad de estudiantes que quedan sin escuela después del examen único de aceptación a las distintas instituciones educativas para cursar la EMS. El colocar los planteles en zonas marginales y brindar oportunidad a quienes por diversos motivos no pueden concursar o que obtienen bajos puntajes, es un distintivo encomiable por parte del Instituto; aunque si bien se puede ver la intención de inclusión, con los años que llevan funcionando parece que más bien hay un imaginario que pesa, y es justo a raíz del cruce entre recibir “rechazados del concurso de examen único” y/o, que son escuelas en áreas periféricas en las que se asume que no se imparte una educación de calidad; el origen del Instituto ligado a ciertos intereses políticos ha contribuido a una situación de incertidumbre de cara a la continuidad del proyecto. La suma de estas cuestiones que exceden a lo puramente académico tiene un peso específico sobre el tipo de población a la que se dirige el proyecto, y también limita las expectativas del propósito institucional, ya que parece que pocos estudiantes optaran preponderantemente por el IEMS en el plexo de posibilidades para este nivel académico. Estas cuestiones permean en la asistencia regular de los estudiantes, en cómo se interpreta la propuesta del Instituto por ellos y por los mismos docentes.

Sin duda los elementos que hemos mencionado tienen que ver con el problema de la masificación escolar, es decir, con la demanda de espacios educativos y la falta de los mismos, además con la imposibilidad de poder atender esto de manera efectiva. Es rescatable que se dé oportunidad a personas que sin estos lugares no estudiaría la Media Superior, que se quiera responder a este problema con por medio de un proyecto que se ha estructurado y echado a andar, y que si bien marcha problemáticamente, sigue andado.

Ahora bien, hace falta que la presencia de una alternativa sea más que el simple estar, por lo que los planteamientos centrales de la propuesta pedagógica son aspectos nodales a considerar, dado que no sólo se trata de emitir certificados y decir que se atiende a cierto sector de la población. Concretamente, en la fundamentación pedagógica parece que se han tomado en cuenta las especificidades del momento

histórico que atraviesan a la educación; la cuestión de la técnica, la producción, la innovación se pretenden resolver desde un tipo de formación, que, anclada en el constructivismo, responda ante las exigencias del acontecer.

La maya curricular en la que se despliega la propuesta es una muestra de que se quiere dar importancia no sólo a las ciencias empíricas y exactas, sino también a las humanidades; ejemplo de ello es que, en la fundamentación en cuanto al pilar sobre la capacitación para lo científico (anteriormente explicado), se habla de entender los procesos de la ciencia más allá de la abstracción. De manera que el perfil de egreso de un estudiante del IEMS, además de aprender saberes concretos que le sirvan de herramienta, debe poder conectar todo lo aprendido en la primera explicitación de su entorno para incidir en él.

El proyecto que pretende ser una propuesta al servicio de la sociedad, a nuestros ojos, se topa con ciertos inconvenientes que saltan a la vista desde la fundamentación, ya que se pretende ir más allá de lo pragmático, se busca una educación integral y formativa. No se lleva a cabo el modelo por competencias, pero en los perfiles de egreso hay varios esquemas que apuntan que las clases tienen como objetivo el dotar a los estudiantes de las “habilidades y competencias”, necesarias para afrontar su entorno e incidir en él, podría sonar un exceso el que nos detengamos en las palabras que han utilizado, creemos que tanto el registro epistemológico del constructivismo (que apunta hacia la verticalidad), como el objetivo principal, contraviene con otras ideas muy loables del Instituto. Por un lado, la verticalidad es contraria a la idea de formación, ya que es una instrucción la que se ponen en juego, es decir, que al hablar de enseñanza- aprendizaje los roles ya están dados, alguien transmite y los demás los reciben. Eso que se recibe es son saberes concretos, mismos que están orientados a ser herramientas que se acoplen a las exigencias del mercado laboral. No vemos descabellado que se ambicionen competencias y habilidades, pero convendría aclarar y distinguir en el objetivo que pretender ser integrador de lo que el modelo de la reforma deja fuera, poner en claro que es lo que privilegia el IEMS frente a la demanda generalizada y lo que ellos defienden en su proyecto.

Sabemos que las competencias y habilidades encuentran justificación en los procesos de evaluación, en pensar qué tanto de las clases los chicos han aprendido, que puedan demostrar que saben. Esa es una manera de entender la evaluación, la cual, sin duda, es nodal en el proceso de formación y conocimiento, para nosotros, esto tiene que ver con el propio proceso de elaboración y confrontación del conocimiento -que ya hemos abordado en los capítulos anteriores-. Por lo que asumir que los estudiantes necesitan poder plasmar su conocimiento en un saber concreto es parte de todo proyecto educativo, aunque hay que matizar cómo se entienden estas cuestiones, de no hacerlo hablar de habilidades y competencias como objetivo curricular puede ser tan ambiguo como contradictorio en una propuesta que espera ser una alternativa frente al conocimiento tecnocrático.

El cómo llevar a cabo los lineamientos o ejes medulares se remite a un “modelo flexible”, que también puede pensarse de varias maneras. Entendemos que para el Instituto es importante que cada docente pueda organizar, planear y ejecutar su curso conforme a su propia perspectiva, sin saltarse los propósitos marcados en cada programa. Pero, la flexibilidad tiende un poco a la improvisación sobre los propósitos curriculares, ya que, si no se quiere dar una forma específica, se podría abundar sobre lo que va en contra del proyecto; así la flexibilidad no incurriría en un descuido del registro epistemológico sobre el que se abordan las distintas materias.

Cuando se habla de estar al servicio de la sociedad y se tienden acciones como las emprendidas por el IEMS, vemos que hay un compromiso por hacer efectivo su lema, las inconsistencias en la fundamentación no son razón suficiente como para afirmar que se diluye toda la idea original con la que arrancaron estas escuelas, pero tampoco podemos cándidamente caer ante la estética del proyecto que, es una mirada bellamente organizada que pretende resolver lo que parece urgente frente a la “mcdonalización escolar”<sup>81</sup>. Consideramos que el hecho de poner planteles en zonas marginales es importante por lo que ellos mismos arguyen, pero no podemos inferir que a mayor educación menos barbarie, es decir, que poner una escuela en una zona permite todo

---

<sup>81</sup> Nota: referencia usada en el documento de la UNESCO “*hacia Las sociedades de conocimiento*” como crítica a las escuelas que se dedican a ofrecer saberes “pertinentes” o herramientas para incorporarse al mercado laboral sin otra pretensión que no sea la de palear la masificación escolar.

un cambio social y trae bonaza por el simple hecho de su presencia. Sin duda apostar por dar oportunidad a los que de otra manera no la tendrían, es lo sobresaliente de generar estos espacios, por lo que es importante que el modelo flexible sea una respuesta que atienda más a un ajuste y revisión continua de las necesidades de estas comunidades a las que se busca atender; puesto que las ambigüedades de la fundamentación no son tan graves en el discurso como lo que éste provoca en la práctica, justo en el salón de clases, en la instrumentación de los docentes, en la manera en que se asume el conocimiento formativo por los convocados al proceso de conocimiento (estudiantes y docentes).

## **3.2 Despliegue y análisis de la intervención pedagógica**

### **3.2.1 Justificación de la metodología para la planeación didáctica presentada**

Es muy importante que haya consistencia y rigor entre el planteamiento de la estrategia metodológica que subyace en el proyecto, en este caso es el aprendizaje colaborativo, y las técnicas que elegimos para poder recorrer el camino que se pone sobre la línea metodológica. Guadalupe Moreno Bayardo, siguiendo a Nérici, no dice al respecto “[...] el método como planteamiento general de acción [...] es elegir el camino que vamos a seguir [...] La técnica responde precisamente a la necesidad de recorrer el camino señalado por el método a través de pasos firmes”<sup>82</sup>.

La estructura que sigue la planeación didáctica, según la autora anteriormente cita, y en general aceptada, es: estrategia, táctica y técnica (s), como los andamiajes de la intervención. Nosotros elegimos el trabajo colaborativo como la estrategia durante las seis sesiones, e incluso para las otras que no se concretaron. El motivo de tal elección ha tenido que ver con que el sentido del trabajo colaborativo atiende, de manera general, a que todos en el espacio áulico participen de manera activa en el desarrollo de la clase. Es enfática esta estrategia en que las actividades no se centren en el docente, sino que haya lugar para que el estudiante entre en situación con respecto a lo que se ha planeado. “Los alumnos, individualmente o en grupo, llevan a cabo tareas que implican

---

<sup>82</sup> MORENO, Bayardo M. Guadalupe. “Didáctica y fundamentación práctica 1”. Ed. Progreso, México, 1997., p.98.

descubrimiento y solución de problemas. El foco de la enseñanza se centra en que los alumnos desarrollen las habilidades de cuestionamiento y probatura de conjeturas”<sup>83</sup>. Como requisito organizador de la planeación, vemos loable esta estrategia para desarrollar nuestra intervención.

En cuanto a las tácticas y técnicas, hemos de decir que lo importante en la elección de cada una de estas, lo importante reside en no perder de vista el margen en el que se circunscribe la estrategia elegida, y a su vez al sustento argumentativo y epistemológico de la propuesta.

### 3.2.2. Descripción analítica de las clases

Esta se ha hecho a partir de los elementos explicados en el punto anterior, que están enunciados y ejemplificados de manera sintética en cuadros para cada clase, pero también una lectura interpretación sobre los cuadros, posterior a cada uno de ellos.

#### Clase 1

Encuadre del curso

(60 min)

Clase	Aspectos a analizar	Elementos que potencian la estrategia	Elementos que contravienen la estrategia
1 <b>Encuadre general del curso de Estética</b>	Horizontalidad- Autoridad	-La disposición del mobiliario en herradura -El preguntar y acordar con los estudiantes las reglas para trabajar juntos a través de sugerencias y el compromiso de seguir encuadrando cosas que se lleguen a escapar	-Los estudiantes no están habituados a la disposición del mobiliario, para algunos es muy intrusivo tener que estar todo el tiempo frente a alguien más. -No preguntan a profundidad los lineamientos y proponen muy pocas cosas.
	<b>Codificación- Violencia Simbólica</b>	-Presenciar y participar de la dinámica con atención	-La disposición de los estudiantes para exponer lo problemático de sus creencias al respecto

<sup>83</sup> DÍAZ BARRIGA, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas* (nº 41). En <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>

	<b>Decodificación- Elaboración</b>	-Plantear que nadie aprende solo, que todos participamos de la formación, no sólo el que posee el saber sobre la materia.	-Insistir en que el docente de proveerlos de saberes acabados
--	--	---	---

### **Descripción analítica de clase:**

En esta primera sesión, junto con la maestra titular –Eloísa Tizapán Barrios-, se hizo el encuadre del curso, en el cual abordamos cuáles serían los elementos que posibilitan en el espacio áulico el proceso dinámico de conocimiento. Se les presentó a los estudiantes una propuesta sobre los lineamientos considerados por nosotros como sustanciales para establecer la horizontalidad pretendida. Se les conminó a dialogar sobre ello y también a proponer desde su propia experiencia con respecto a los demás semestres que habían llevado la materia de filosofía.

Hablamos de como dispondríamos el mobiliario para que las dinámicas fluyeran de la mejor manera, acordando que en herradura sería lo más conveniente, ya que las presentaciones en diapositivas y el diálogo nos daban la pauta para efectuar las clases de esa manera. También platicamos sobre lo que estaba permitido en clase y lo que no, pero no desde la informalidad de cumplir con los deseos de cada uno, se aclaró que hay conductas que irrumpen en el espacio de conocimiento, así que mencionamos ejemplos y en qué sentido es que generaban inconvenientes en el despliegue de la asignatura Estética. Y, por último, y no menos importante, especificamos el plan de trabajo de la materia: como hilvanar los temas y las técnicas a aplicar, más los criterios de evaluación. En ello también se les insistió en que opinaran y propusieran. Hicimos hincapié en que podíamos estar re-encuadrando algunos de los puntos, toda vez que se argumentara de manera pertinente sobre ello.

La participación de los estudiantes fue poca, y de manera muy pasiva aceptaron los lineamientos establecidos, plantearon escasas dudas y dio la impresión de que la horizontalidad era un esfuerzo importante para ellos. Además de que el reconocimiento de la autoridad compartida con la profesora titular fue algo que los confundió, pues no se explicaban porque alguien más podría evaluarlos y discutir con ellos el tratamiento de la materia.

## Clase 2

(120 min)

Fundamentos de Estética: sensibilidad

Clase	Aspectos a analizar	Elementos que potencian la estrategia	Elementos que contravienen la estrategia
2	<b>Horizontalidad- Autoridad</b>	-La lectura en voz alta y la participación sobre lo que se iba diciendo. -Preguntar a todos sobre lo que percibían en el cuadro de Kandinsky	-No siempre toman en cuenta lo que sus compañeros aportaban
	<b>Codificación- Violencia Simbólica</b>	-Noción de experiencia desde una perspectiva que no habían considerado	-Sus propias vivencias expuestas como una generalidad
	<b>Decodificación- Elaboración</b>	-Repensar la experiencia como la base de una subjetividad que se revisa a sí misma. -Que la experiencia no es una conquista, sino una bisagra con respecto al conocimiento.	-Hubo quienes reiteraban que la experiencia es una conquista fruto de la acumulación y no de la reflexión sobre las vivencias

### Descripción analítica de clase:

En esta ocasión se partió de unas diapositivas<sup>84</sup> sobre un cuadro del famoso pintor ruso, considerado el padre del arte abstracto, Wasili Kandinsky. Se les pidió a los estudiantes que no trataran de pensar en términos de lo correcto al ver el fresco, mismo que se fue desplegando poco a poco desde el punto de fuga, buscando dar lugar a ciertas interpretaciones. Se les cuestionó qué era lo que alcanzaban a distinguir de lo que primero podían verse como manchas y posteriormente –entre diapositiva y diapositiva- cobraban otras formas. Al final se presentó el cuadro completo y se contextualizó la obra y la importancia de ella, no para la historia del arte, sino como una imagen sobre la

---

<sup>84</sup> Cfr. Anexo II., pp. 117-120.

memoria del proceso de consolidación de la historia rusa. Los estudiantes se mostraron interesados en la dinámica y estuvieron muy participativos.

Para la segunda mitad de la clase leímos el texto sobre la *Experiencia* de W. Benjamin<sup>85</sup>. Concretamente ellos tenían que leer en voz alta un fragmento y comentar lo que su compañero había leído. Es un texto breve, pero los estudiantes al comentar solían reproducir casi de manera literal la lectura, por lo que se hizo un cambio sobre la marcha, se pidió que leyeran, alternadamente, los que lo hacían de manera más fluida y que el comentario lo elaboramos en conjunto, que participaran de manera voluntaria y la docente matizaría los comentarios. Al final de la clase se hizo una pregunta guía que daría lugar a una reflexión escrita de no menos de 25 renglones<sup>86</sup>.

A los estudiantes les costó hilar los dos momentos de la clase, ya que cuando vimos a Kandinsky se habló de los términos estética y juicios estéticos, se trató a través de sus participaciones problematizar estas cuestiones, pero el texto de Benjamin, al no ser explícitamente sobre estética parecía no tener vínculo para ellos, aunque desde la planeación implicaba el momento de violencia simbólica donde los saberes y el conocimiento son parte de un trabajo en conjunto, que es producto del esfuerzo y la reflexión.

### Clase 3

(60 min)

Fundamentos de estética: experiencia, vivencia. Artista, obra, espectador.

Clase	Aspectos a analizar	Elementos que potencian la estrategia	Elementos que contravienen la estrategia
3	Horizontalidad- Autoridad	-Darle la palabra a cada uno, dirigir la dinámica a todos, procurando escucharlos.	-La apatía por las diapositivas presentadas

<sup>85</sup> Cfr. Anexo III., p. 121.

<sup>86</sup> Pregunta realizada: A raíz de la resignificación de la experiencia en el texto de W. Benjamin. ¿Cuál es la relación que crees que guarda con la estética?

		-Usar los ejemplos concretos que dan para poder mover los saberes sobre los que trata la clase	-Que pregunten desde la búsqueda de lo correcto como lo unívoco
	<b>Codificación- Violencia Simbólica</b>	-La estética no sólo trata sobre juicios, y aprender categorías sobre lo bello fue lo codificado -Contrastado por lo presentado en el texto	-Les cuesta seguir el ejercicio de lectura sin ser dependientes de lo literal <sup>87</sup>
	<b>Decodificación- Elaboración</b>	-La sensibilidad como unproblemático punto de partida de toda experiencia estética	-Cuesta elaborar el sentido de experiencia fuera de los prejuicios que tienen al respecto

### Descripción analítica de clase:

Lo que se buscó en esta tercera sesión fue que por medio de las reflexiones escritas se diera la recuperación de saberes, más la posibilidad de dinamizar los conocimientos formativos al respecto, ahí fue que se traslucía la incapacidad de conectar los dos momentos de la clase anterior. La dinámica para entregar las reflexiones tuvo que ver con destacar comentarios y aportaciones de cada uno de los estudiantes, con base en ello elaboramos juntos un esquema sobre los términos que habíamos abordado, y tratamos de problematizarlos a través de los ejemplos concretos que ellos daban al respecto.

Esa sesión fluyó particularmente bien, pues hicieron preguntas para aclararse cosas y no sólo para cumplir con la dinámica establecida. Además de confrontar su tensión sobre generar la reflexión escrita y saberse leídos.

---

<sup>87</sup> Que reproduzcan lo que se dice sin reflexionarlo.

## Clase 4

(120 min)

### Fundamentos de Estética: Experiencia Estética-Juicios Estéticos

Clase	Aspectos a analizar	Elementos que potencian la estrategia	Elementos que contravienen la estrategia
4	<b>Horizontalidad- Autoridad</b>	-Se pudo entablar un diálogo a partir de la lectura de un texto, dónde la docente participaba como autoridad, pero no como figura preponderante “transmitiendo lo correcto”	-En la segunda actividad en clase, la proyección del cortometraje, la participación no fue tan fluida
	<b>Codificación- Violencia Simbólica</b>	-Noción de experiencia. -Categorías estéticas ligadas al razonamiento	-Insistir en juicios unívocos sobre la Estética
	<b>Decodificación- Elaboración</b>	-Experiencia como una reflexión más allá de la vivencia, sin ser algo que se da por el simple paso del tiempo -Categorías ligadas a las sensaciones y el sentimiento, además de la razón	Para muchos fue complicado enlazar el tema de las categorías con su entorno

### Descripción analítica de clase:

Habiendo planteado otra dinámica para esa clase, se hizo un cambio, ya que como grupo hubo cosas que nos faltaba trabajar para poder darle secuencia a la pretensión de apropiarse los saberes del siguiente eje temático, y más aún, para poder incidir problemáticamente en ellos. Por lo que el ajuste provocó que retomáramos en el inicio de la clase el esquema elaborado en la sesión anterior, más la lectura de Benjamin sobre *La Experiencia*, el abordaje de la lectura cambió. Pues trabajaron en grupos de tres, tenían que leer el texto y hacer dos preguntas sobre lo leído. Se hizo la aclaración de que éstas no debían responder a datos o algo sobre formato, para esas cuestiones durante el tiempo en que leían y comentaban podía preguntarle a la docente sobre ello. Las preguntas estarían: una dirigida al autor del texto y en relación a la estética; y otra a

sus compañeros con base a su intervención sobre la primera pregunta. Se dieron 20 min para ello.

Cuando procedimos a las preguntas en voz alta los estudiantes estuvieron muy participativos en la dinámica, ya que tratar de contestar lo que entre ellos se preguntaban sobre el escrito tendió un puente que vinculó la lectura con lo que cada uno había comprendido y el por qué. Probablemente fue la técnica que más ayudo con la horizontalidad pues, aunque el docente matizaba cosas que se decían, entre ellos se daban el crédito y la duda por lo que planteaban.

Añadimos al esquema trabajado elementos que nos permitieron avanzar con el eje temático. Para la segunda mitad de la clase se proyectó un corto de nombre “Beauty”,<sup>88</sup> en el cual se abordaba los elementos de la sensibilidad que se relacionan con las categorizaciones de la experiencia estética, lo que se suele ver simplemente como categorías. Al terminar la proyección se abrió el diálogo a través de cuestionar si algo les había incomodado del corto y por qué<sup>89</sup>, la participación fluyó poco, sólo resonaban las voces de los que siempre participan. Poco a poco se fueron abriendo los demás. Comentaron mucho una cita de Shakespeare que es con lo que arranca el corto. Posterior a eso se dio el tiempo para la reflexión escrita.<sup>90</sup>Se finalizó la clase respondiendo dudas sobre la marcha y elaboración de la reflexión, de manera individual.

## **Clase 5**

(60 min)

Fundamentos de Estética: experiencia estética-Juicios Estéticos

---

<sup>88</sup> [http://www.rinostefanotagliaferro.com/beauty\\_video.html](http://www.rinostefanotagliaferro.com/beauty_video.html)

<sup>89</sup> Nota: cabe señalar que el corto contenía múltiples escenas pictóricas del arte clásico, muchas de ellas los confrontaban con emociones como el terror o la tristeza.

<sup>90</sup> La pregunta fue ¿Cómo influye la experiencia en el autor de una obra y cómo en espectador?

Clase	Aspectos a analizar	Elementos que potencian la estrategia	Elementos que contravienen la estrategia
5	<b>Horizontalidad- Autoridad</b>	-Revisión de las reflexiones escritas: la docente comentó en voz alta lo que cada uno plasmó en la clase anterior -Echar a andar la clase desde donde la mayoría quedó	-Los confrontó los comentarios vertidos en las reflexiones, en tanto, que banalizaban el ejercicio al no reconocerlo como un criterio de evaluación, y los comentarios le advirtió lo contrario
	<b>Codificación- Violencia Simbólica</b>	La idea de juicio estético como algo acabado	Obviar lo que se había hablado en otras clases al respecto
	<b>Decodificación- Elaboración</b>	La experiencia estética como algo problemático	Pensar que se les daría una conclusión elaborados por el docente

### Descripción analítica de clase:

Iniciamos con las reflexiones escritas, destacando avances e inconvenientes sobre las formalidades de la escritura. Y platicamos sobre algunos detalles sobresalientes en las reflexiones, por escrito cada uno tuvo comentarios. Hubo algunas dudas, se trazó otro esquema inicial, fundado en las reflexiones y la última pregunta, para que diéramos paso al siguiente eje temático. Aclaramos algunas dudas, también las problematizamos.

En esta sesión las cosas fluyeron algo trabadas, ya que las presiones respecto a su forma descuidada de escribir los confrontó y algunos reaccionaron desde la apatía. Los comentarios sobre ello fueron cuidadosos para evitar que lo tomaran como una crítica extra-clase. La mayoría de las participaciones fueron de los estudiantes que hicieron reflexiones sobresalientes, pero también hubo un par que cuestionaron la interpretación que le habían dado los demás a los términos. De ahí fue que otras voces menos usuales también se alzaron en sentido colaborativo para generar el esquema de ese día.

### Clase 6

(120 min)

Fundamentos de Estética: ¿Qué hace que lo bello lo sea?

Clase	Aspectos a analizar	Elementos que potencian la estrategia	Elementos que contravienen la estrategia
6	<b>Horizontalidad-Autoridad</b>	-Dialogar sobre lo que los interpeló, entre ellos	-La exposición fue algo que tambaleo la horizontalidad, ya que por un momento se abrazaron al discurso de lo expuesto por el docente
	<b>Codificación-Violencia Simbólica</b>	-La idea de belleza como algo definible -Sobre qué hace a un genio artístico -Calidad en el arte a partir de la técnica	-Usar ejemplos reiterativos de sobre la exposición de la proporción aurea
	<b>Decodificación-Elaboración</b>	-La intencionalidad como un elemento sustancial para la creación artística -Las obras de arte y los genios artísticos ligados a su contexto, a la interpretación activa y pasiva de la realidad	-Ver al arte como algo muy lejano a su contexto -Considerar que sólo la alta cultura hace arte y sólo ellos lo experimentan

### Descripción analítica de clase:

Una pregunta problematizadora inauguró la clase: ¿Qué hace que lo bello lo sea?, tratando de tender una conexión con lo trabajado en los temas sensibilidad y experiencia estética. Se abrió una lluvia de ideas, en las que muchos de ellos estuvieron conectando la temática con las cuestiones vistas con anterioridad. Se optó por hacer una exposición a cargo del docente sobre uno de los parámetros para medir la belleza según las corrientes clásicas del arte, a saber, la proporción aurea, con diapositivas<sup>91</sup> y un ejercicio simple de matemáticas en el que participaron ayudando a responder. Se abordó que esta serie de números suele ser representada en geometría y en las imágenes pictóricas y escultóricas, pero también en el rostro humano y en la falange de los dedos. Esto los interpelo de manera importante, pero había que decodificar la idea de que hay un solo parámetro sobre lo bello e incluso pensar si hay un parámetro. Se abrió el diálogo y las argumentaciones al respecto fueron muy condescendientes con lo presentado en la

<sup>91</sup> Cfr. Anexo V., p. 124. (diapositiva dos)

exposición, en ese sentido, se evidencia que se siente más cómodos con la verticalidad, en tanto el docente es el único que puede decir algo relevante sobre los temas.

La segunda parte de la clase se presentaron tres diapositivas sobre expresiones artísticas diversas, más un meme famoso en las redes sociales.<sup>92</sup> En ellas se puso en cuestión la idea del genio, la belleza y la intencionalidad en el arte. Fue muy interesante como se identificaron con la obra de Banksy, y por el aparente sin sentido del cuadro de Poliakov; la escultura sólo la retomaron a través de un meme que hacía alusión acerca de cómo dibuja-tatuar la piel era una habilidad muy inferior con respecto a la escultura.

Se contextualizó cada una de las obras y el diálogo fluyó muy bien. Añadimos aspectos al esquema planteado en la clase anterior. Se dio espacio para la reflexión escrita, que no a través de una pregunta en especial, sino comentar y después argumentar la obra que había llamado más su atención y ¿por qué. Mientras terminaban la reflexión se les avisó que esa era la última intervención por parte de la docente de apoyo, por lo que las siguientes reflexiones serían leídas y comentadas por la maestra titular.

Fue una sesión fluida en participación y de mucha confrontación con las cosas que los estudiantes suelen dar por hecho.

### **3.2.3. Análisis crítico de resultados**

De la misma forma que se ha hecho con cada clase, partiremos del cuadro mostrado, con la diferencia de que sintetizamos en él lo que preponderantemente se presentó en cada uno de los rubros establecidos como ejes de la intervención, sin remitir a la especificidad de los temas tratados. Es un ejercicio que no agota por completo lo que hemos presenciado, analizado y revisado en la práctica, pero nos da una idea general para mejorar la propuesta.

---

<sup>92</sup> Cfr. Anexo V., pp. 123-126. , La obra Rojo de S. Poliakov (diapositiva uno); Un grafiti de Banksy (diapositiva tres y cuatro); y un meme sobre escultura (diapositiva dos).

Clase	Aspectos a analizar	Elementos en los que se consiguió sentar bases sobre la propuesta	Elementos que contravinieron la estrategia
1 a la 6	Horizontalidad-Autoridad	-Saberse escuchados	-No conferirle importancia a lo que como compañeros aportan
Fundamentos de Estética: sensibilidad	Codificación-Violencia Simbólica	-Los temas que ya están codificados y son parte del programa, se abordan desde de lo concreto, desde el universo temático mínimo	-Obviar cuestiones -Pensarse fuera de situación en cada tema que se aborda
	Descodificación-Elaboración	-Desarticular los temas y problematizarlos a partir de su contexto -Escribir una reflexión escrita	-Les cuesta trabajo escribir sin ser dependientes de lo literal. -Les cuesta asumir que no se trata de verter una definición en la que no están implicados

Sabemos que la propuesta de intervención pedagógica aquí presentada al no anclarse en los elementos cuantificables y no ser de un corte positivista, no puede dar para un análisis de resultados en sentido de una adecuación comparativa entre el planteamiento y la ejecución; sin embargo, hay espacio de revisar qué elementos potencian, es decir, que sustentan, ponen las bases para el objetivo pretendido. Lo que potencia la intervención en cada aspecto ha sido diferente en cada clase, tal como se ha expuesto en la descripción analítica. En este punto queremos, de manera general, englobar la potencialidad de la intervención con el fin de concluir sobre la viabilidad de su despliegue. Por lo que también hablar de los inconvenientes en la instrumentación es la manera en la que vemos que se puede mejorar la propuesta y ajustar a las necesidades que se suscitan en plena práctica.

Yendo en el orden en que lo hemos estado trabajando a lo largo de esta sección en el presente capítulo, partamos con lo que respecta a la horizontalidad-autoridad: saberse escuchados, ha sido un elemento fundamental para que ésta se pueda dar. Ya que, uno como docente puede plantearles lo que, muy seguramente, la mayoría de los maestros hace: decirles que si hay dudas pregunten, que no se va a ridiculizar a nadie por decir lo que se piensa, aunque sobre la marcha se tiende a cuestionar sobre lo correcto y se integra al discurso del profesor sólo lo que abona al tema general en el sentido rígido.

El que los estudiantes puedan saberse escuchados tiene que ver con que se tome con seriedad lo que aportan, ya sea matizando desde la autoridad del profesor sobre el tipo de saberes, pero sin cancelar o tachar lo dicho como algo que mejor no se hubiera expresado; incluso de una digresión que parezca que no puede relacionarse con el eje temático, se puede profundizar sobre las cuestiones que se abordan en el espacio áulico, puesto que los elementos formativos se configuran también desde el error, de poder situarse a partir de la palabra, decir lo que se está entendiendo es ya un movimiento inicial en el proceso de conocimiento.

Los inconvenientes al respecto tienen que ver no sólo con lo que ocurre en el espacio áulico, sino con una larga tradición sobre el aprendizaje en términos instruccionales, con la tendencia a heredar el conocimiento desde la pasividad. Por lo que es muy sintomático que los estudiantes exijan, de manera implícita o explícita que se les dé una ruta específica sobre el saber y su conquista.

Ha sido menester situarse desde la horizontalidad, en tanto ella supone la base sobre la cual se puede dar un proceso de apropiación formativa del conocimiento, es decir, desde la resignificación de *Bildung*. Sin duda surgen inconvenientes, pero es un proceso en el que poco a poco el estudiante va elaborando algo más allá de los saberes concretos de la asignatura, puesto que él es quien organiza su apropiación, que no absolutamente de manera consciente<sup>93</sup>. Por otro lado, el docente corre el riesgo de olvidar desde que horizonte está planteando el proceso de conocimiento, pues es muy seductora y latente la idea de autoritariamente instruir desde la verticalidad, donde a través de la ejecución de ciertas estrategias y técnicas el discurso puede sonar a que se busca que los chicos tomen un posicionamiento sobre lo que se revisa, siendo sólo una imposición, y que todo marche bien en tanto puedan reproducir lo dicho por el docente.

En lo concreto, durante las prácticas llevadas a cabo en el IEMS, en la materia de Estética, se buscó siempre colocarse desde el registro ya planteado, y si bien, hubo

---

<sup>93</sup> Anexo VI., pp. 127-133. Reflexiones escritas, que tenía lugar cada viernes. En lagunas vemos como hay elementos de apropiación con y más allá de los saberes.

inconvenientes, se pueden en la mayoría de las sesiones, tender las bases para un vínculo desde la horizontalidad.

En el caso de la codificación es importante distinguir lo que Freire señala, a saber, que no se trata simplemente partir de los intereses de los estudiantes para insertar sus vivencias en un discurso de continuidad no problemática de las situaciones de cada uno. “[...] el sentir de una realidad que no puede ser vista mecanicistamente llena de compartimentos, simplemente que <<se comporta bien>>, sino en la complejidad de su devenir”<sup>94</sup>. Elegir tocar un tema codificado es, primero hablar de algo que se entiende en un grupo concreto de individuos y que apela a una situación compartida. En ese sentido se pudo codificar, primero a la luz de lo problemático que se traslucía desde la óptica del docente y con respecto a los ejes temáticos sugeridos por el Instituto, para poder complementar o redirigir estos a partir las intervenciones de los estudiantes. En ese sentido, si bien se eligieron obras de arte en especial y lecturas establecidas por la docente, siempre se buscó contextualizarlas a través de las vivencias que convocaban los estudiantes en el espacio áulico. En este punto, particularmente observamos que su participación se agudizaba cuanto se veían implicados. Sucedió con un grafiti del conocido Banksy, más allá de la técnica y las cuestiones revisadas desde la proporción aurea, los estudiantes se vieron muy movidos por el tema de esa obra en específico.

Con respecto a la descodificación y la violencia simbólica, esta es quizá una de las partes más complejas de la intervención, puesto que para los estudiantes la confrontación sobre lo adaptativo que muchas veces resulta ser su presencia o su participación del proceso de conocimiento los lleva a la exigencia de que se les transmitan saberes acabados, que todo lo que se ve en el espacio áulico se comprobable, definible, utilizable, por lo que les contraviene la situacionalidad o cercanía de las temáticas. El saberse inmersos en las dinámicas que ellos mismo suele criticar, o que llegan a obviar no siempre es bien recibido por ellos.

---

<sup>94</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1970. pp. 152-153.

Hubo momentos claves en la intervención dónde apreciamos tanto en las reflexiones escritas, como en las participaciones orales, la confrontación de los estudiantes frente a la descodificación de muchos de los temas que tratamos.

Ello se relaciona con la elaboración, pues descodificar no implica la cándida idea de que abandonen de la noche a la mañana una manera específica de pensar la realidad, sino que se inicia ese movimiento de cara a lo ya vivido y experimentado, pero que se sigue dinamizando, cambiando, con el paso de los años y las demás experiencias. Que medien su propio lugar en y con el mundo.

Debemos mencionar que no se llevó a cabo todo lo que se había planeado para 12 clases, esto se debió a dos situaciones de índole diferente, una que escapó a las manos de la maestra titular y de quienes estuvimos como practicantes. Se dieron riñas y revueltas a raíz de las reuniones de las academias a principios del mes de marzo del presente año; aunque no fue en el plantel, la dirección del IEMS decidió no dejar que nadie ajeno al Instituto entrara a las instalaciones, por lo que se nos avisó que a partir de abril no nos dejarían entrar dado que no estábamos acreditados de manera oficial.

Nos dejaron concluir con la última semana, para que pudiéramos cerrar el bloque temático, debido a la intervención de la maestra titular. Se pudo haber tramitado un permiso provisional para que poder cerrar el bloque temático, pero no pudimos acceder a ello, dado que dos estudiantes se quejaron en la dirección sobre la presencia de mi compañero de práctica y de mí (nos dividimos los bloques temáticos, el comencé). La queja de los estudiantes tuvo que ver con que decían que la maestra titular no estaba haciendo su trabajo, que había más gente en el salón haciendo lo que ella debería.

Los dos estudiantes no estuvieron en la primera clase y no fueron a muchas más; la evaluación formativa<sup>95</sup> que propusimos estaba estrechamente relacionada a que los estudiantes no faltaran; dado que estos chicos trabajaban, querían una manera de evaluación diferente, o al menos esa razón le dieron a la maestra titular cuando los confrontó debido a su acusación. Al grupo se le informó sobre nuestra presencia, sobre el trabajo de la maestra titular en la elaboración del programa, ella siempre estuvo

---

<sup>95</sup> Las reflexiones escritas, la participación activa.

presente, además de que participaba activamente en las clases, por lo que la acusación no tenía lugar.

Se levantó una falta administrativa a la maestra, le dijeron que ya no había oportunidad para las prácticas, así que por eso no se nos extendió una acreditación para entrar. El IEMS, como lo mencionamos al principio del capítulo, tiene índices de deserción escolar muy altos, por ese motivo se busca hasta las últimas instancias retener a los estudiantes. Aunque sea dándoles la razón frente a cuestiones que para nada los beneficia, con ello promueven que la flexibilidad de su modelo se diluye hasta lo laxo.

Estos estudiantes habían faltado a más del 60% de las sesiones impartidas por mi compañero y por mí, perdiendo con ello la oportunidad de ser evaluados. Hubo muchos elementos que se pudieron considerar para no ir contra la maestra titular, y que los chicos se hicieran cargo de su situación particular, pero se optó por darles la razón y con ello minar la autoridad de la docente frente al grupo, pues se aceptó a los estudiantes de vuelta en el grupo después del suceso.

Hemos de mencionar que la actitud de estos estudiantes no fue generalizada, el resto del grupo, si bien, en un principio se intimidaron por la propuesta y las intervenciones de mi compañero y mía, se mantuvieron trabajando y poco a poco fuimos entablando un vínculo que nos permitió analizar la propuesta.

Más allá de lo mencionado, consideramos que ha sido un buen inicio para poder poner las bases de un pensamiento crítico-reflexivo a través de ponderar un despliegue dinámico desde lo formativo, concretamente de lo que hemos trabajado y sustentado como *Bildung*. Que los estudiantes puedan situarse, pensar en su contexto, como agentes de acción, como personas que se encuentran en formación, que distinguen elementos que les permiten dislocar, elaborar y reelaborar su situacionalidad.

En general, consideramos que, pese a que las clases se vieron interrumpidas, y que fueron pocas sesiones<sup>96</sup> como para poder probar de manera más puntual muchos aspectos, con el grupo se alcanzaron a poner algunas bases que nos llevan a concluir que la propuesta es viable, toda vez que se esté dispuesto a trabajar para estar

---

<sup>96</sup> Planeación de seis clases. Cfr. Anexo. VII., pp. 133-139.

relaborando los saberes, que no se den por hecho los contenidos y que nos impliquemos e impliquemos en el discurso a los estudiantes. Que frente a grupo no extraviemos que la filosofía no se resume en un saber acumulable, memorizable y sin vínculo con lo que se vive cotidianamente.

## **Conclusiones**

Al llegar al final de este trabajo que ha tenido como meta poder generar una propuesta de aplicación práctica sobre la enseñanza de la filosofía, podríamos suponer que concluir estribaría únicamente en enfatizar el resultado de nuestra intervención y, ciertamente, señalar a lo que se ha llegado es nodal para asumir la viabilidad de lo propuesto, y que con ello podamos redirigir, precisar, mejorar, depurar, lo que se ha llevado a cabo. De ahí que, ponderar el resultado solamente como una confirmación de certeza y/o error es dejar de lado la posibilidad de matizar lo que éste nos ha permitido elaborar.

De manera breve queremos precisar estos matices, por lo que debemos retomar la importancia que hemos visto al ceñir la enseñanza de la filosofía en lo formativo, a través de tres directrices, como lo son: lo formativo sustentado en la resignificación de *Bildung*; la pertinencia de la filosofía en relación al posicionamiento crítico; y finalmente, a la viabilidad de la intervención pedagógica, que se sustentó y problematizó en los puntos anteriores.

### **La resignificación de *Bildung***

Partimos de que todo lo que nos excede tiene un peso formativo, es decir, más allá de aprender cosas para aplicarlas en función de algo, la repetición de las distintas actividades para hacernos del mundo, nos dan una idea particular de lo que éste es; al nacer el contexto en el que lo hacemos, ya posee sus reglas y dinámicas, lo primero es adecuarse a ellas para sobrevivir. Lo que viene a complejizar la simple adquisición adaptativa es el deseo -desde la perspectiva aquí revisada-, puesto que imbrica toda apropiación.

Esta mediación dinámica entre mimesis y deseo es sustancial para vivir en sociedad, concretamente, en la educación juega un rol importante, ya que en ella estriba la redirección de lo pulsional, de la energía deseante. Por lo que educarse no lo vemos como una obligación, como superación o culmen de la especie humana, más bien como una condición que se impone al compartir el mundo con otros; de manera que más ser empujada por una racionalidad de fines como podría ser un moldeado que busca la

perfección o la máxima habilidad, se torna en una condición de estar en sociedad, partir de las reglas que impone el mundo de significaciones que nos antecede al nacer.

El deseo y la sublimación de éste se vinculan directamente con la apropiación de los saberes y la relación con el conocimiento. La sublimación, si bien, no es garantía de satisfacción del deseo, supone una redirección de éste, que tiene raíz en la represión sobre uno mismo, y por ello es ambivalente, es decir, potencialmente creadora y destructora. Desear es fundamental en el movimiento para la apropiación del mundo, para andar en él, pero también para poner en existencia cosas en él, la producción cultural, de los saberes se relaciona con la capacidad de sublimación. La mediación del deseo se da sobre lo más animal, que busca satisfacer necesidades físicas y de impulso, aplicar violencia de primer orden o simbólica sobre uno mismo, es mediar el deseo, ahí estriba lo formativo, ya que las huellas que deja el deseo en cada elección de objeto, no son cualquier cosa, esas improntas nutren a la experiencia, y de ella se compone lo formativo.

De tal manera que se da tensión entre lo que se desea y lo que se requiere para adaptarse al medio, y más allá de esto, hay una segunda capa de la mimesis, que supone poder apropiarse, producir y transmitir los bienes culturales fuera de los confines de la sobrevivencia, es decir, poder situar lo heredado con respecto al propio deseo, o más bien, a la sublimación sobre éste. Situarse con respecto al mundo y a nuestro deseo, es lo que imbrica un tipo de apropiación, que si bien, es mimética, no es adaptativa sino reflexiva, consciente. Desear siempre implicará el querer satisfacer lo que se desea; así, por un lado, concretar lo deseado en la satisfacción, integrar en nuestro mundo lo que no está en él, sentirnos completos. Y, por el otro, la imposibilidad de lograrlo; asumir que no podemos complacer de manera absoluta el deseo -debido a la labilidad en la elección de objeto-, por lo que la necesidad de conocer y saber no cesa, por más que se crea que se ha llegado a un punto.

Ahora bien, siempre se lidia con el delirio o ficción omnisapiente y omnipotente, esta es una idea fantasmal que se tiende en cada apropiación, de ahí que veamos necesario proponer una dinámica que incide en el proceso de conocimiento, en el que se concretan saberes, pero también se siguen elaborando y re-elaborando puntos.

Poner el énfasis en el proceso de conocimiento, nos conduce a lo formativo, pues esto tiene que ver con la manera particular en la que los sujetos han experimentado el mundo; desde este aspecto el conocimiento más que utilidad o reconocimiento de sapiencia, le ayuda al sujeto a responder y responderse sobre su situación en el mundo. Desde luego, que se torna más complejo en la medida en que se formaliza lo formativo en algo educativo, puesto que la mediación sobre el mundo suele ser sobre una base de intereses de distintas índoles que tienden a exigirse de manera exterior a los sujetos. Por lo que la apropiación del conocimiento y los saberes se dirige generalmente, hacia lo adaptativo en tanto responde a las necesidades de una época o proyecto en especial. Justo en ese punto es que creemos que la especificidad primordial de la filosofía estriba en cuestionar este nivel adaptativo que también describe a los sujetos “muy bien educados”, pues parece que ante la falsa dicotomía entre ser culto y dócil o seguir al propio deseo y ser un bárbaro, la opción que queda es asumir los procesos educativos como una especie de bendición que nos distingue de entre las bestias.

No restamos importancia a la mediación del deseo que viene con la educación, pero por eso hemos matizado lo que implica, puesto que ella en sí misma no es ninguna garantía de que un sujeto sea menos bárbaro o reflexivo, propositivo o crítico de su situación.

### **La pertinencia de la filosofía en relación al posicionamiento crítico**

Habría que pensar si el espacio que se da a la filosofía en la EMS, tiene como finalidad el posicionamiento crítico o se halla impregnado por la idea de que el conocimiento es apropiable en tanto se acumula; revisando planes de estudio de distintas asignaturas filosóficas como ética, estética o política, vemos que compendiar cada escuela o movimiento filosófico es lo elemental, no diferimos en que primero hay que conocer y saber lo que data cada asignatura, pero el posicionamiento crítico no se da de manera causal seguido de una comprensión de lectura, eso sería una caricatura de la apropiación reflexiva del conocimiento, supone tiempo, y un esfuerzo más allá de las dinámicas innovadoras. Desde la óptica que hemos planteado, la necesidad de promover el posicionamiento crítico, el cual tiene que ver con que las preocupaciones filosóficas no son exclusivas de ciertos saberes ni de aquellos a los que denominamos filósofos. Por lo que, nos parece muy importante que los estudiantes trabajen los saberes, los datos

concretos, pero que no termine ahí lo que se revisa en clase; no le vemos sentido al ocupar un espacio en el que el tratamiento de la materia se resume en el acervo de datos culturales. No negamos que en otras áreas del saber eso sea definitivo y sustancial, pero no es el caso de la filosofía.

Como hemos visto a lo largo de los tres capítulos de este trabajo, el poder apropiarse de los saberes más allá de una utilidad práctica, poder moverlos hacia lo formativo sacándolos del simple dato, se vincula con asumir un lugar como sujetos de conocimiento; situarse desde esa perspectiva es una tarea que no se consigue de manera absoluta. De ahí que hayamos optado por enunciar la posibilidad de la crítica desde la idea de posicionamiento, ya que implica asumir una distancia desde el propio horizonte; el límite siempre comienza desde el espacio que uno mismo ocupa. Asumir una posición obliga a seguir elaborando el lugar desde donde nos sustentamos, y con ello se posibilita una dinámica de movimiento del conocimiento, puesto que repensar lo que ya se había pensado es no cerrarse ante la omnisapiencia.

No trivializar la importancia del posicionamiento crítico es conferirle un espacio a la filosofía sin diluirla, pues de lo contrario, se vuelve un paseo histórico-memorístico lleno de nombres y palabras raras, que no se perciben sino como relatos exóticos, sobre cuestiones desvinculadas con el contexto de los estudiantes. También es usual que se vuelva el repaso de la clase de literatura o, en asignaturas como estética, se cifra de manera idéntica a historia del arte o artes plásticas. Cuando nos planteamos “las dinámicas innovadoras”, tendríamos, por principio, que cuestionarnos si la finalidad estriba en que citen a Platón u otro de memoria, si queremos que por medio de la lectura de filosofía mejoren su ortografía y redacción, que puedan calificar con una categoría alguna manifestación estética, o convocar las problemáticas filosóficas para interpelar la situación de los estudiantes, que filosofen sobre su entorno. Sin duda es necesario mejorar redacción y ortografía, que sepan citar y que manejen autores y fuentes filosóficas, pero hacer de esto la meta única de la clase de filosofía, es, para nosotros, diluir su pertinencia.

En los perfiles de egreso de la materia de filosofía se pondera que el estudiante sea crítico y reflexivo, esto no se logra cuando la educación se remite a acumular información,

o a desarrollar habilidades. Formarse no es una necesidad inventada sino el curso de la propia experiencia, y ésta siguiendo a J. Derrida “no es sólo un beneficio de uso, es la vida misma”<sup>97</sup>, sólo desde ese lugar se puede dar pertinencia a la filosofía, sacándola de la abstracción que no toca nunca a los sujetos de carne y hueso.

### **La viabilidad de la intervención pedagógica a la luz de la resignificación de *Bildung***

Consideramos que se debe iniciar por cuestionar la propia práctica como docentes, ya que parece que no estamos dispuestos a renunciar a trabajar sólo para el alumno estrella, que casi siempre es el mejor adaptado al sistema escolarizado, pero no necesariamente el que genera ideas propias. Hablamos de lo importante y necesario que es que los sujetos tengan un posicionamiento frente a la cultura o tradición, esperamos que sean creativos, propositivos, pero nuestra intervención pedagógica debe ser congruente con esa finalidad, ya que se encuentra latente la seductora idea de que, al estar frente a un grupo de estudiantes, éstos sean sólo el receptáculo de nuestros posicionamientos.

Recogiendo lo trabajado en la etimología de *Bildung* -como la apropiación desde la imagen, el modelo sobre ella y la imagen remanente-, podemos decir que, nuestra propuesta no ha prendido ser totalizante, sino que desde la articulación entre la psique y lo social se trasluce que la apropiación y la transmisión de la cultura se mueve problemáticamente, más allá de una adquisición instruccional de tal o cual saber.

La intervención pedagógica y su articulación, sustentada desde una línea argumentativa acerca de la resignificación de *Bildung*, nos ha exigido plantearnos ir más allá de proponer una técnica o táctica preponderante, no porque veamos menor esta labor, sino que pensamos que ir directamente a la técnica es saltarse u obviar cómo entendemos la relación con el conocimiento y el saber, y con ello el lugar que le conferimos al posicionamiento crítico.

Consideramos que como toda propuesta de intervención, que haya sido tomada con suficiente seriedad, la articulación y puesta frente a grupo no ha resultado una labor sencilla, pero sí muy estimulante y llena de elaboraciones reflexivas sobre la enseñanza

---

<sup>97</sup> DERRIDA (1994), 49.

de la filosofía en el bachillerato. Partamos de lo que para nosotros ha sido sustancial: situarnos como docentes desde la horizontalidad, reconocer el papel de docentes desde el límite en el que la instrucción y el vaciamiento de nuestros posicionamientos en el estudiante, es una seducción constante, ya sea por las preguntas directas de los chicos, sobre qué corriente filosófica es la que sustenta nuestras afirmaciones o cuestionar qué haríamos nosotros en tal o cual situación, nos pone como docentes ante revelar lo que McLaren ha llamado “el curriculum oculto”, que implica nuestros posicionamientos, abrirlo frente a los estudiantes es parte de la horizontalidad, no para adoctrinarlos con nuestras ideas, sino para hacernos cargo de ellas, para dinamizarlas con lo que se trabaja en clase.

Otro aspecto de la horizontalidad, el dar la palabra ha sido sustancial en nuestra intervención, desde cosas de aparente simpleza como la disposición del mobiliario se ha buscado que los estudiantes puedan decir sabiendo que serán escuchados, no sólo por el docente, sino por sus demás compañeros. Poder hacer circular la palabra ha sido complicado en muchas sesiones, ya que, si bien, no faltan los estudiantes que participan de manera constante, poder entablar el diálogo con los que usualmente no piden la palabra, ha sido uno de los puntos más arduos de propiciar.

En general, situarse desde la horizontalidad se vuelve complicado por los hábitos sobre la manera en que habíamos percibido la relación estudiante-docente, por lo que respetar silencios, dar la palabra, partir de las condiciones contextuales de los estudiantes, sin querer satisfacer de manera compulsiva nuestro propio deseo de integración, se vuelve labor en cada sesión, pues no hay conquista absoluta sobre estas cuestiones. Sin duda, hay momentos en los que se tiende con menos problema la horizontalidad y en otros, la ambivalencia nos lleva hacia el lado de la instrucción, no se trata de ser mártires de la docencia, más bien de siempre estar repensando el lugar desde el cual estamos articulando la relación con el conocimiento, tener en cuenta los estudiantes como un otro, con el cual intentamos establecer una relación vinculante en la que se entretujan saberes, conocimiento, formación.

Incluso al tratar de promover el posicionamiento crítico, la horizontalidad aporta una especificidad sobre ello, ya que no nos pone como docentes en un lugar de beneficio o

superioridad, es decir, que por ello ya seamos críticos por siempre; al apelar a la horizontalidad, hay que soltar en cada momento el querer dominar o erigirnos como los poseedores de un supuesto saber que transmitimos como inalcanzable. Contrariamente, hay que sumarse a la dinámica como un agente activo en el proceso de conocimiento, ya que nos parece que la crítica no puede darse desde la instrucción sin terminar rayando en guiños mesiánicos, autoritarios o totalitarios que promueven, producen y reproducen prácticas que van más allá de lo académico.

Por el lado de los estudiantes, percibimos a lo largo de las prácticas, que es más sencillo para ellos recibir instrucción, que alguien más decida y diga, que dan por hecho los temas. Suena a un juicio y laxo que cae en una generalidad, pero consideramos que tanto los hábitos instruccionales en los que, predominantemente, se entienden y llevan a cabo los procesos educativos, como la edad en la que se encuentran los estudiantes en media superior, tiene que ver con que quieran que se les dé y les resulte difícil esforzarse por pensar por ellos mismos. El que, en lugar de dictar conceptos, problematicemos los que nos piden trabajar en el temario, hace que les cueste implicarse en los contenidos, más allá de memorizarlos, o exponerlos. Aunque al principio suele ser complicado implicarnos todos, posteriormente, van relacionando las temáticas con su acontecer<sup>98</sup>. Si no como una crítica muy lograda de tal o cual cuestión, comienzan a ver que la clase no trata de algo excéntrico, sino de cuestiones que les competen, por más lejanas que en un inicio se vean.

Nuestro camino hacia la interpelación ha tenido que ver con las propuestas de varios pensadores, la violencia simbólica y la autoridad; violentar a través del proceso de conocimiento es establecer un corte que propicie el lugar de los estudiantes, para explicar esto, nos hemos sustentado en Freud y el deseo, como ejemplo está lo mencionado sobre el recién nacido, la ruptura con el estado placentero se da con el primer aliento, se coloca al recién nacido en el deseo desde ese momento. De manera análoga, el docente coloca al estudiante en el deseo relacionado al conocimiento desde su experiencia, pero no como un discurso digerible y memorizable, sino devolviéndoselo

---

<sup>98</sup> En muchas de las reflexiones escritas que los estudiantes realizaban como parte de la evaluación continua, vemos como anexo VI., pp. 127-131.

sin la continuidad y la tersura con la que se aprecian las cosas en las que, muchas veces, no nos detenemos cuando lo codificado -bienes culturales-, se entiende en forma pasiva.

Más allá de la complejidad con la que el estudiante asume su lugar en la horizontalidad, después de lo dominante de la presencia instruccional e instrumental de la educación, consideramos que es labor del docente repensar su propia práctica y ver cómo es que puede propiciar el posicionamiento crítico en los chicos, siendo serio al optar por las técnicas y toda la articulación de las sesiones y cursos.

Nuestra propuesta de intervención pedagógica parte de la crítica al lugar desde el cual el docente pretende promover el posicionamiento crítico, el proyecto ya sustentado y llevado a práctica, ha tenido que ver con una revisión de los contenidos de las asignaturas filosóficas en la EMS, concretamente en el IEMS, no como lo haría un diseñador instruccional que revisa taxonomías verbos de aprendizaje que cuadran objetivos institucionales, o únicamente desde el nivel teórico en el que basta con dominar los contenidos, sí en poder aclararnos qué es lo formativo y vinculante entre los estudiantes y el contenido y trabajar en función de ello. Partir de lo codificado-activo, para descodificarlo y relaborarlo, es decir, incidir directamente en el tratamiento del contenido filosófico, no con la finalidad de la memorización, sino de la apropiación formativa de las temáticas.

Muchos estudiantes se preguntan por qué para qué la clase de filosofía, y lanzan el cuestionamiento desde donde no se puede dar la vuelta a la pregunta con un discurso estético y abstracto, es decir, en el espacio áulico, por lo tomarse en serio la respuesta es actuar sobre el problema. Responder no tendría que ver, para nosotros, con calificar a la filosofía de panacea, más bien con poder de establecer ese nexo entre lo visto en clase no con sus vidas personales, a manera de caricatura y como si se tratara de promover la autoayuda desde la filosofía, sino poner el énfasis en esos problemas que obvian y que repercuten en su cotidianidad sin que lo adviertan o aun con ello.

Podemos afirmar que la enseñanza de la filosofía a la luz de la resignificación de *Bildung*, como línea argumentativa de nuestra intervención pedagógica en el bachillerato ha sido una alternativa viable, en tanto logramos poner algunas bases para lograr el objetivo buscado, ya que es poco el tiempo de las prácticas, como lo es también el de un semestre

entero cuando asumimos que nuestra pretensión no es que comprendan y expliquen un concepto. Aún con ello, creemos que nuestro trabajo sobre el objetivo, cumple, pero también nos ha mostrado las áreas sobre las que debemos enfatizar o replantear. La vemos como una opción, puesto no dudamos que haya otros caminos que posibiliten este objetivo, apelamos a que se puedan ensayar distintas respuestas al problema que hemos planteado desde la introducción, que apunta a hacer del espacio que sigue teniendo la filosofía en los planes y programas educativos de la EMS en nuestro país, algo más que un vaciado temático que es buen material de acopio para el capital cultural de los sujetos. Sabemos que hay distancias entre una y otra propuesta que, aunque en apariencia, tengan el mismo objetivo, pueden tener variantes que hacen aún más fértil el seguir trabajando en este tema para matizar los puntos de encuentro y las distancias respecto a un mismo problema.

Para finalizar, podemos decir que hay que buscar nuevas formas para poder filosofar, para seguir creando, proponiendo y problematizando; la innovación en la didáctica es favorable, hay cabida para codificar activamente, descodificar y elaborar los planteamientos filosóficos a través de todas las herramientas a nuestro alcance, toda vez que éstas no se vuelvan la meta en sí misma, pues la pertinencia (como lo adecuado a una situación) no está en las tendencias de la época, sino en reflexionar sobre esas tendencias, cómo es que se posicionan y qué costo conllevan, ese debiera, a nuestros ojos, el punto de partida entre lo pertinente y la filosofía, no a la inversa. Ponderar el posicionamiento crítico es, darle un lugar a la voz del estudiante, a que la elabore. Se trata de estar presentes y darles presencia en el discurso.

Partir de *Bildung* desde esta posibilidad de apropiación que comprende una complejidad que no se constriñe a un modelo ejecutable que garantice resultados concretos, es para nosotros, asumir que los procesos educativos no son *per se*, la cura ante todos los males; no les restamos importancia pues, aunque vemos en la educación una forma de emancipación, no lo entendemos esto desde la idea ilustrada, de a mayor educación menos barbarie. Saber que sabemos desde un lugar particular, implica trascender la pura automatización, producción y reproducción de saberes. Partir de la experiencia, incluirla como el relato que dirige nuestras apropiaciones, es no des-subjetivarnos y diluirnos en

datos que generan datos, como *lxión* convertido en un mecanismo que mueve otro mecanismo.

Que hoy contemos con un mundo de ensueño técnico no lo interpretamos como una señal de progreso en el sentido iluminado de un mejor tipo de humanidad, no hay una garantía de armonía, de síntesis a partir los hallazgos, las investigaciones y los descubrimientos. Sin duda son importantes, nos dicen más sobre distintas cuestiones, pero saber más no cancela el hecho de que la barbarie<sup>99</sup>, la aniquilación (*ananke*), no se vence o disminuye con más luz, con mayor razonamiento. Cuando la razón se reserva para instrumentar los artificios *ad hoc* en la búsqueda del estado placentero, en hallar exclusivamente la propia satisfacción, la posibilidad de la alteridad se cancela y el otro - semejante- es solamente un objeto entre los demás objetos.

Dar a luz a un humano lo coloca justo desde ese momento frente a las centellas omnubilantes del deseo y la transmisión de éste, fruto de un mundo que lo pondrá ante la valoración de la propia formación y búsqueda, o la adaptación a lo que ya es una ley de supervivencia. Su porvenir, su futuro se juega entre lo que pueda elaborar en la tensión dinámica de su deseo y la adaptación (*mímesis*). La apropiación o resignificación de la cultura y la resistencia o reproducción de la barbarie será su labor en cada momento de existencia. Para nosotros, en la enseñanza de la filosofía se sigue ofreciendo una respuesta ante la apropiación crítica del mundo, de ahí que nuestra intervención pedagógica se haya nutrido de la revisión de todos estos elementos y de la puesta en práctica desde ellos.

---

<sup>99</sup> Nota: entendemos por barbarie, siguiendo la lectura de la obra citada de W. Benjamin, el no reconocimiento de lo humano en el otro. El restar la condición de semejante al anteponer un tipo de subjetividad dominante.

## Anexo I

### Planeación didáctica

	<b>DATOS GENERALES</b>
Nombre del Participante	Armando Cano Aguilar, Lilia Cristina Luna Ortíz
Plantel de Adscripción	IEMS Vasco de Quiroga
Nombre de la Asignatura	Filosofía IV. Estética
Año o semestre y horas clase a la semana	4º. Semestre 3 horas/semana
Número de Alumnos	20
Unidad Temática	Primera unidad: la Estética y el Arte
Objetivos de la Unidad	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.

	<b>PLANEACIÓN</b>
Apertura e introducción al curso	Encuadre: reglamento interno y características específicas de la evaluación
	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>
Duración de la Actividad de enseñanza (Horas clase y trabajo extra clase)	Horas 12 horas por objetivo. Horas clase: 1 sesión de 50 minutos y otra de 120 minutos. Horas de trabajo extraclase: 3 horas.

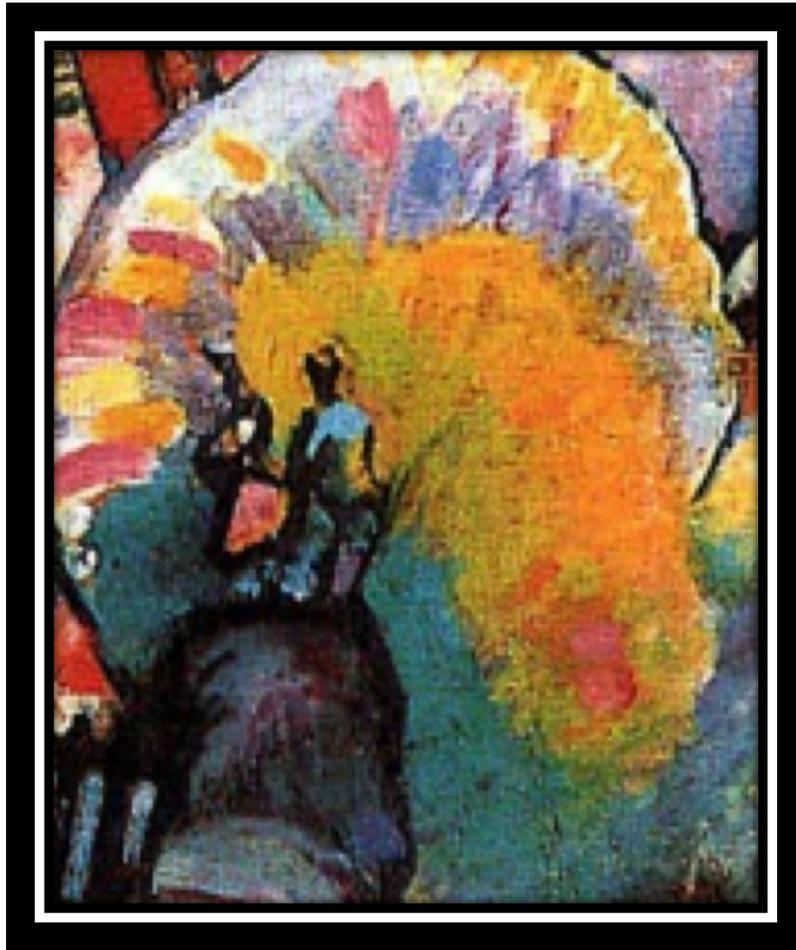
Recursos y Herramientas TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Buscadores de información internet</i></li> <li>• <i>Páginas de arte</i></li> <li>• <i>Textos</i></li> <li>• <i>Proyectores</i></li> </ul>
Título	Estética y el Arte
Objetivo 1	<p>Los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica distintas nociones de Estética y arte, entendiendo a ambos como productos históricos y culturales</li> <li>• Identifica los nexos entre Estética, Historia, y Arte</li> <li>• Muestra sensibilidad respecto al arte y a los fenómenos estéticos como lugares de reflexión y goce</li> </ul>
Actividad de enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encuadre del curso: presentación de los profesores y elaboración del reglamento</li> <li>2. Revisión de distintas nociones de Arte y Estética en contraste con la noción previa de cada uno de los estudiantes</li> <li>3. Diapositivas sobre una obra y la reflexión inicial de su contenido</li> <li>4. Lluvia de ideas</li> <li>5. Vínculo entre estética y arte a través de la noción de experiencia con ejemplos a partir de su vida cotidiana</li> </ol> <p>Cada alumno mostrará su ejemplo de lo que considera arte a partir de su definición</p> <p>Recibirán retroalimentación de pares y de los profesores</p>
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión escrita en torno al vínculo de arte y estética.</li> </ul>
Objetivo 2	<p>Explorará distintos acercamientos a los fenómenos estéticos, cuestionándolos para alcanzar una comprensión más amplia acerca del mundo.</p>
Actividad de enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura y revisión del Texto sobre la experiencia de Walter Benjamin.</li> <li>2. Interpelar a los estudiantes sobre lo bello y lo clásico: ¿Qué es lo que hace bello a lo bello y clásico a lo clásico?</li> <li>3. Lluvia de ideas</li> </ol>

	<p>4.Desglose de la proporción áurea a través de ejemplos de obras concretas (Objetos cotidianos, música, pintura, escultura, cine, fotografía).</p> <p>5.El arte como acontecimiento: la obra de arte ligada a su contexto. Revisión de un poema de Bertol Brech</p> <p>6. Análisis del ensayo sobre la estética de Oscar Wilde</p> <p>Recibirán retroalimentación de pares y de los profesores.</p>
Objetivo 3	Conocerá diferentes manifestaciones artísticas y su relación con la estética, a través del acercamiento a las obras de arte, para desarrollar su gusto y su capacidad de reflexión estética
Actividad de enseñanza	<p>1. Analisis de obras a partir de los elementos estudiados hasta ese punto en el curso, con imágenes de la vida cotidiana y/o obras consagradas</p> <p>2. Visitas guiadas al museo Arte contemporáneo</p> <p>4. Revisión de la alta y la baja cultura a través de obras concretas, sinfonía y pop</p> <p>5.Visita a concierto musical sala Nezahualcoyotl</p>
Evidencias de aprendizaje	Reflexión escrita en torno a su propia experiencia a partir de una obra de arte
Objetivo 4	Identificará las nuevas formas del arte y de la reflexión estética, generadas a partir de la influencia de las nuevas tecnologías para distinguirlas de las categorías estéticas tradicionales.
Actividad de enseñanza	<p>1. Lectura guiada del ensayo sobre fotografía de Walter Benjamin</p> <p>2. Elaboración de esquema en conjunto sobre la mirada dialéctica de Walter Benjamin</p> <p>3. Exposición sobre Aristóteles acerca de <i>poiesis, tejne y episteme</i></p> <p>4. Proyección de cortometraje</p> <p>5.Muestra de fotografía de los estudiantes y una obra consagrada de la fotografía</p> <p>6. Reproductividad técnica de Wharhol a Banksy: Revisión de sus obras a través de diapositivas</p>
Evidencias de aprendizaje	Reflexión escrita en torno a su propia experiencia a partir de las obras de los autores mencionados
Semana de estudio	Retroalimentación y apoyo docente para elaboración de trabajos finales.

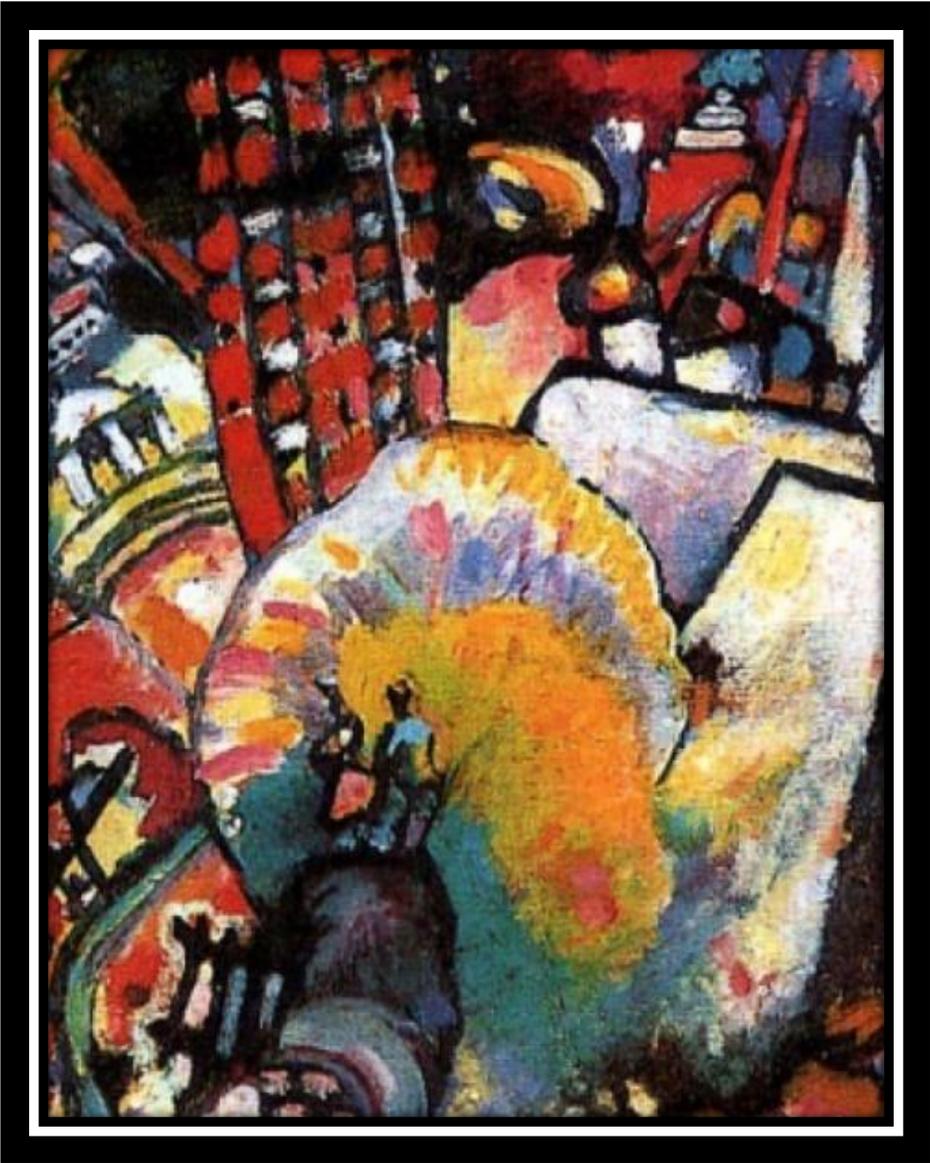
## Anexo II

*Vasili Kandinsky. La plaza roja 1921.*

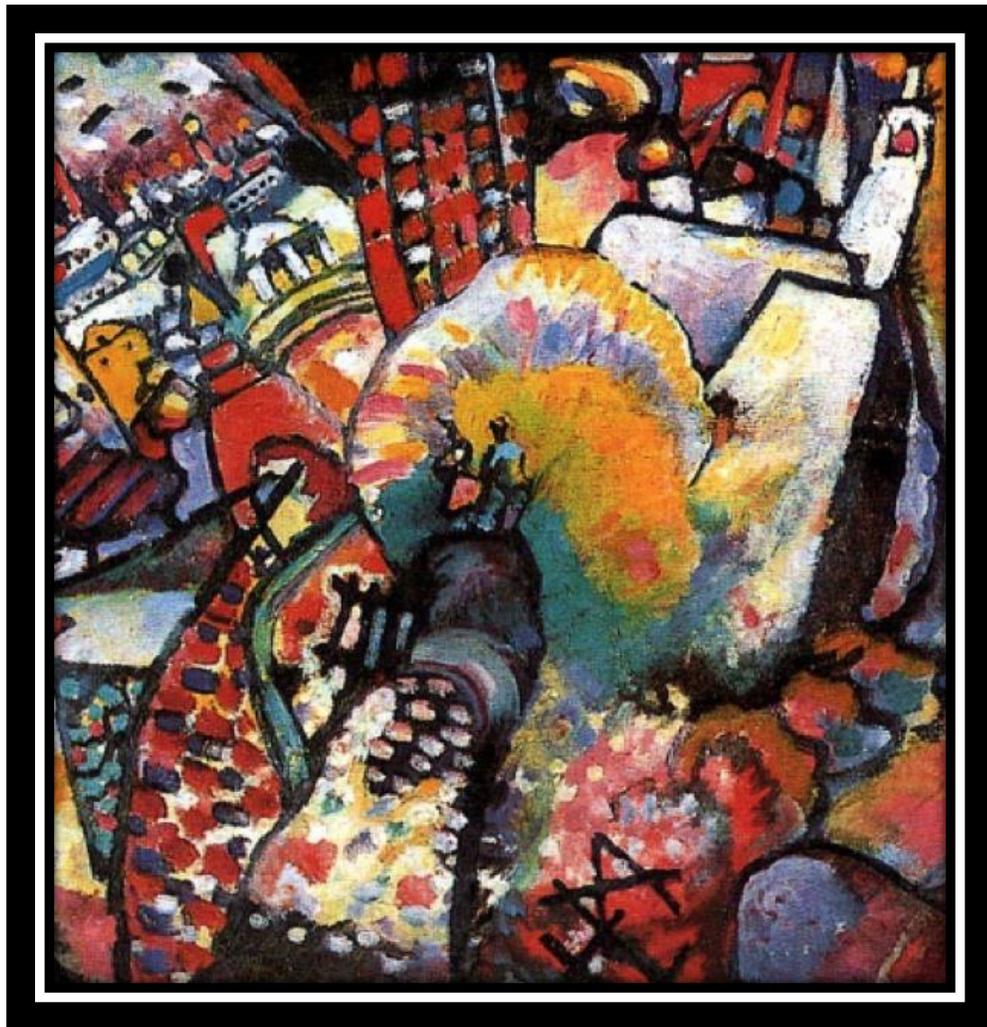
**Primera diapositiva**



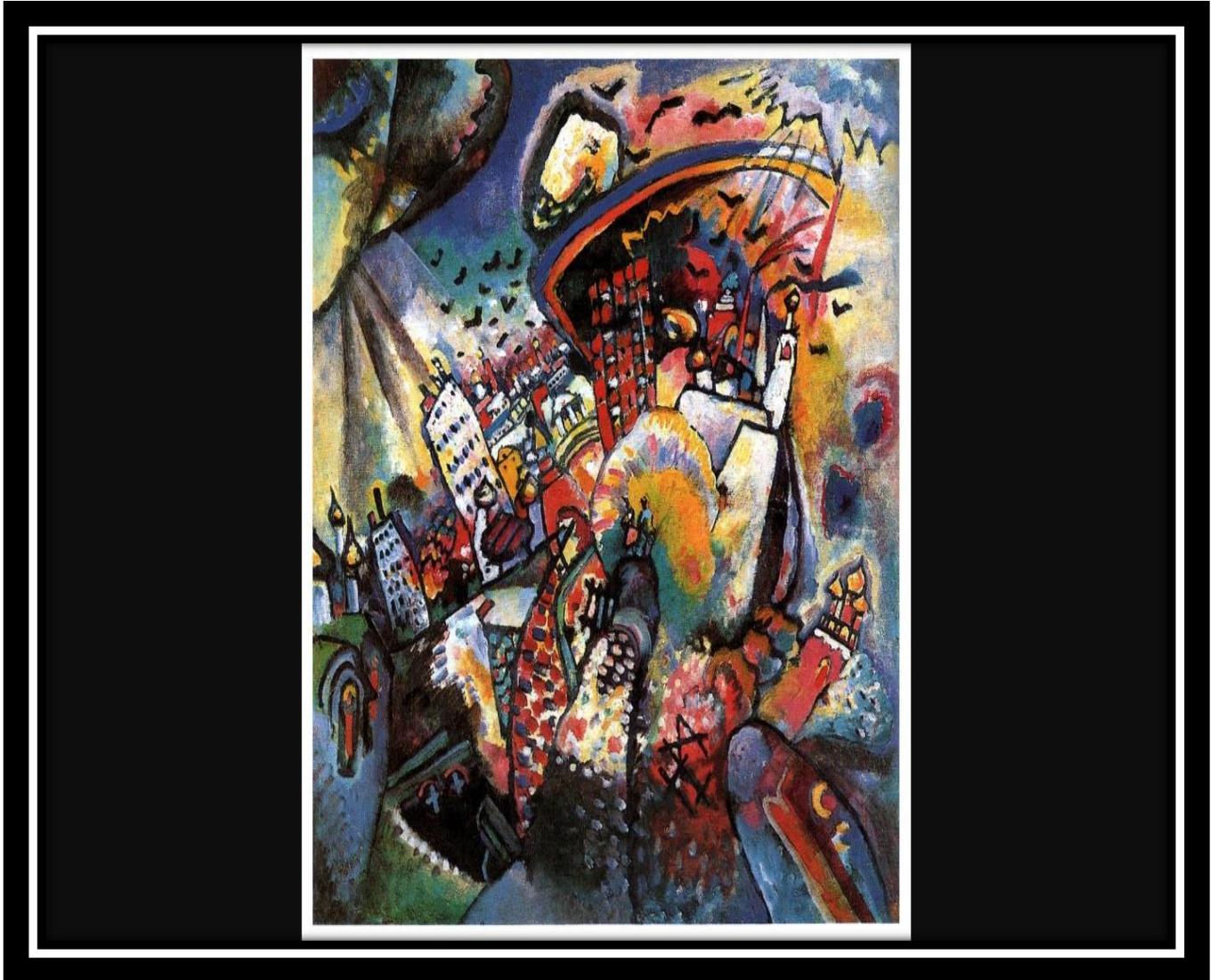
Segunda Diapositiva



Tercera Diapositiva



Cuarta Diapositiva



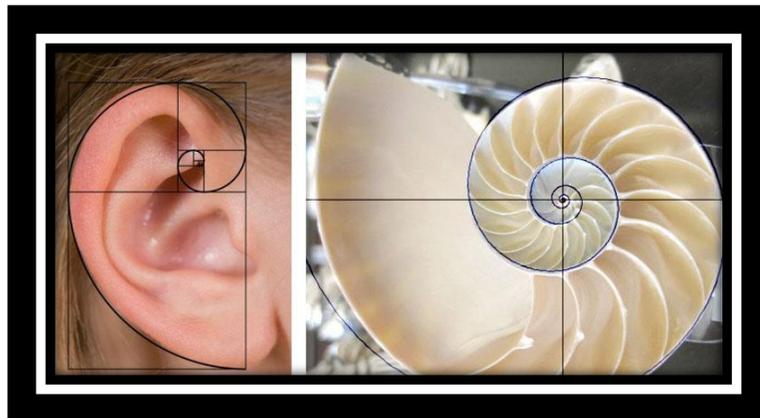
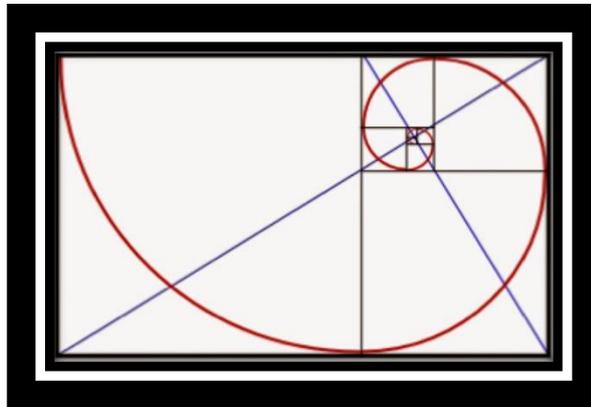
## Anexo III

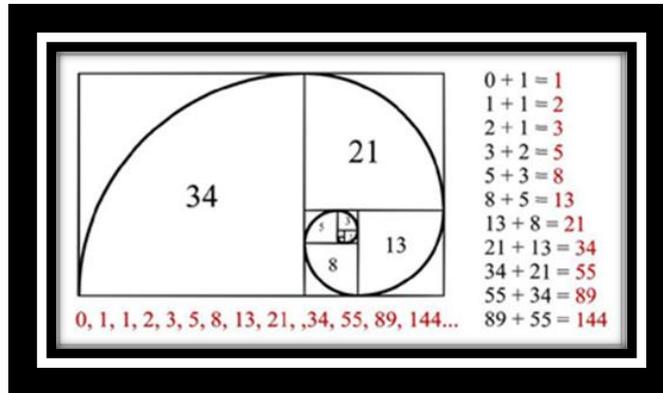
<https://www.yumpu.com/es/document/view/3788195/walter-benjamin-la-literatura-infantil/36>

*Páginas 41-42.*

## Anexo IV

*Proporción aurea*





## Anexo V

### Diapositiva uno



*Serge Poliakoff*

**Diapositiva dos**



*Meme*

Diapositiva tres



*Banksy: El hacer del artista*

Diapositiva cuatro



*Banksy: Muro*

## Anexo VI

Maria Fernanda Aguirre Pérez.

17-Marzo-2017.

una obra influye en el autor a partir de sus vivencias, la vida que llevo ya sea desde algo hermoso hasta algo terrible, que en este caso sería la pérdida de alguien a quien el autor quería y solo le basa en una obra para expresar lo que siente o sintió. Tal vez en un cuadro, pintura, etc. dara a conocer sus sentimientos, sus experiencias a un público. O son experiencias de su pasado que jamás pudo expresar y a través del tiempo guardó eso que tal vez era un sentimiento bueno pero conforme paso el tiempo se convirtió en frustración y así es como lo refleja.

El espectador al ver una obra se puede sentir reflejado, quizás vivo una experiencia igual o parecida a la que el autor plasmó, también puede atraer la atención del espectador por que viendolo desde otro punto de vista, el autor refleja algo que el espectador nunca en su vida sintió. O vivido, ya sea la tristeza, ira, dolor, sufrimiento o tal vez amor o nunca vivió algo bello como el autor lo plasma. El espectador también puede tener un sentimiento lindo al ver una obra o puede llegar a sentir repugnancia, por no tener la experiencia que tuvo el autor.

Muy bien En la forma van mejorando mucho al redactar

¿Cómo influye la experiencia  
en el autor de una obra y como influye en el?  
espectador

En el autor influye la experiencia en la  
manera de realizar las cosas tomando en  
cuenta cosas vividas que lo hacen tener su  
propio punto de vista y realizar una pieza  
artística, pero al momento de realizarlo  
expresa sus sentimientos y emociones obtenidas  
de sus propias experiencias y así mismo  
reflexionar su temor, su odio, su felicidad etc...  
como en el caso de Edgar Allan Poe que aprendía  
su experiencia para redactar un cuento y escribirlo  
con las bases que aprendió de los demás, pero  
él expresa sus miedos y temores y lo frustran-  
te que era su vida y cuánto dolor estaba soportan-  
do dándole un toque especial en sus textos  
que lo definirían.

En el espectador influye mucho en lo  
aprendido sobre el tema ya sea por estudio  
o por gusto para que este realice un juicio  
estético lo más acertado posible, pero también  
influye en los que no saben del asunto  
tomando en cuenta sus propias experiencias  
o gustos como yo en la obra del tiempo  
de Salvador Dalí, en el que yo sin  
saber su experiencia realice un juicio a  
base de lo que yo sé y entiendo.

*incompleto*

Ochoa Morales Axel Osvaldo

\* Muy bien \*

Mendoza Montoya Cesar Leonel 421

¿Cómo influye la experiencia en el autor de una obra?

La experiencia va a influir de una forma en que el autor por medio de su obra abstracta o figurativa va a verse en un contexto el cual de donde se enmarca la base que va a sustentar esa obra, por medio de la cual esa base lo plasma conforme a ese adquirimiento de conocimiento el cual va a poder adquirir una satisfacción para el autor y llegar a poder plasmar una finalidad la cual va a poseer por medio de la obra esa experiencia ese conocimiento adquirido por medio de la resaltación de todos los juicios que ha consternado a lo largo de su vida.

¿Cómo influye en el espectador?

La experiencia va a influir en el proceso dentro del espectador promoviendo por medio de un conocimiento ya adquirido una caracterización de la obra por medio de la cual va a emitir

que sea más clara.

Un juicio con una base llena de fundamentos los cuales se van a adquirir en un proceso a causa de todo aquello que a lo largo nos va a caracterizar con respecto a un objeto, el espectador va a fomentar todo su juicio gracias a la materia y forma en que a lo largo de su vida ha podido experimentar y con ello contrastar todo un conocimiento el cual permanece en él y con ello su fundamento tendrá validez por medio de su base que será la experiencia.

En el contenido: los fundamentos no son solamente

Campos Hernández Juan Carlos <sup>para redacción clara:</sup>

¿Cómo influye la experiencia en el autor de una obra y como influye en el espectador?

Yo creo que la experiencia es muy importante en el autor para con su obra para poder transmitir y través de su pintura, escultura, literatura, etc., diferentes emociones hacia el autor espectador, pero sin perder la importancia de los diferentes puntos de vista del espectador. La experiencia influye mucho en el autor para poder crear un tipo de obra, la que sea. La experiencia para el autor puede ser mala o buena y en eso se basaría para hacer una obra, oscura, llena de terror, tristeza, soledad o puede ser llena de felicidad, paz, amor, etc. puede haber una infinidad de experiencias, algunas iguales, otras no tanto, y eso es lo que hace una conexión con el autor, la obra y el espectador.

La obra puede transmitir muchos sentimientos del autor pero el propio espectador, con su propia experiencia puede determinar si le es agradable o no es agradable para él, o también puede determinar los sentimientos que le evoca esa obra. La experiencia que tenemos nosotros como espectadores, o las vivencias que tenemos para adquirir su experiencia nos ayudan a poder percibir lo que el autor nos quiere decir con su obra, por que también nosotros estamos expuestos a los mismos sentimientos, a las mismas sensaciones, por eso podemos entender lo que nos transmite el autor con su obra. La experiencia juega un papel muy importante en las obras de arte.

— Contenido: Participación activa, admiro de que fu propio pensamiento fuerte al tema y fértil para reflexionar varias cosas. Ojalá participaras más en voz alta, por profundizar bien los temas.

## Anexo VII

### PLANEACIÓN DIDÁCTICA

**INSTITUCIÓN:** IEMS

**PLANTEL:** Vasco De Quiroga

**PROFESORA TITULAR:** Eloísa Tizapán Barrios

**PROFESORA PRÁCTICAS:** Lilia Cristina Luna Ortiz

**MATERIA:** Estética

**BLOQUE:** II

**SEMESTRE:** 4 to

**TEMA:** Fundamentos de la Estética

**NÚMERO DE CLASES:** 6 (tres de 120 min. Y tres de 60 min.)

**FECHA:** 22 de febrero; 10, 15, 17, 22 y 24 de marzo

**PROPÓSITO:** promover la discusión y reflexión sobre los problemas de Estética y su vínculo con distintos ámbitos de la cultura contextualizándola con situaciones cotidianas y concretas.

**OBJETIVO GENERAL:** 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.

**OBJETIVO PARTICULAR:** Explorará distintos acercamientos a los fenómenos estéticos, cuestionándolos para alcanzar una comprensión más amplia acerca del mundo.

Primera sesión 120 minutos

EMPO	CONTENIDOS	ESTRATEGIA	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDAD	EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	MATERIALES
10 MIN	Presentación del tema	Trabajo Colaboartivo	Exposición	La profesora se hará el encuadre sobre las los lineamientos para las 5 sesiones del bloque.			Pizarrón y marcadores
45 MIN	Fundamentos de la estética:  Sensibilidad, interpretación, distinción, diferenciación, percepción, observación.	Trabajo colaborativo	Diálogo, lluvia de ideas	Presentación de la obra Moscú del pintor Kandinsky en varias diapositivas en las que se iniciará sólo con la observación desde el centro de la obra y poco a poco se irá ampliando la imagen, en distintas diapositivas Mientras los estudiantes dirán qué es lo que observan entre cada diapositiva.	Participación activa		Cañón, diapositivas, pizarrón y marcadores
5 MIN	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO

<b>45 MIN</b>	Creación, Experiencia	Trabajo colaborativo	Diálogo, lluvia de ideas	Lectura en voz alta del ensayo sobre la experiencia de W. Benjamin. Diálogo sobre el sentido de experiencia y creación.	Participación activa	Esquema en el pizarrón	Pizarrón, marcadores
<b>15 MIN</b>		Trabajo colaborativo		La profesora les comunicará la temática de la reflexión y dará el tiempo para que hagan la actividad en silencio.	Participación activa		Papel, pluma,

**Segunda sesión 60 minutos.**

TIEMPOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIA	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	MATERIALES
<b>20 MIN</b>	Retroalimentación Sobre las reflexiones escritas.	Trabajo Colaborativo	Diálogo	La profesora matizará las reflexiones de los estudiantes	Participación Activa		
<b>30 min</b>	Sensibilidad, percepción, interpretación, creación, experiencia.	Trabajo Colaborativo	Diálogo, lluvia de ideas	Se problematizarán afirmaciones y conclusiones que se dieron en el diálogo de la sesión pasada y en las reflexiones para tratar de ver distinguir elementos que nos dirijan hacia lo que se apunta como fundamentos de estética. Haremos en conjunto un esquema sobre el sentido al que apuntamos con lo dicho	Participación activa	Pizarrón-esquema	Pizarrón, marcadores
<b>10 min</b>	Espacio para duda e inquietudes, dejar tarea y especificar los lineamientos de esta.	Trabajo Colaborativo	Lluvia de ideas, diálogo	Espacio para duda e inquietudes, dejar tarea y especificar los lineamientos de esta.	Participación activa		Pizarrón marcadores

Tercera sesión 120 min.

TIEMPOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIA	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	MATERIALES
20 MIN	Proporción aurea, lo bello	Trabajo Colaborativo	Pregunta detonadora, Diálogo.	La profesora hará la pregunta ¿Qué hace que lo bello lo sea? Y matizará las respuestas de los estudiantes	Participación activa	Curso del diálogo	Pizarrón, marcadores
35 MIN	Proporción aurea, lo bello	Trabajo Colaborativo	Discusión dirigida, diálogo.	Diapositivas y reproducción auditiva sobre obras de distintas índoles consideradas bellas.	Participación activa		Diapositivas, cañón, bocinas, pizarrón y marcadores
5 MIN	DESCANSO	DESCANSO		DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
20 min	Proporción aurea, lo bello	Trabajo Colaborativo	Exposición	La profesora hará una exposición sobre lo que es la proporción aurea y su relación con la estética	Participación Activa		Pizarrón marcadores, diapositivas, cañón
25 MIN	Proporción aurea, lo bello	Aprendizaje Colaborativo	Pregunta detonadora y discusión dirigida	¿El arte sólo puede ser bello?	Participación Activa		Pizarrón. Marcadores
15 MIN		Aprendizaje Colaborativo	Reflexión Escrita	La profesora señalará sobre qué versará la	Participación Activa		

				reflexión escrita			
--	--	--	--	----------------------	--	--	--

**Cuarta sesión 60 min**

<b>TIEMPOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ESTRATEGIA</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>20 MIN</b>	Proporción aurea, lo bello	Trabajo Colaborativo	Diálogo	La profesora y los estudiantes abordarán en un diálogo lo fundamental de las reflexiones escritas	Participación activa	Curso del diálogo	Pizarrón, marcadores
<b>30 MIN</b>	Proporción aurea, lo bello, categorías y su relación la sensibilidad, la percepción y la experiencia	Trabajo Colaborativo	Discusión dirigida, diálogo.	Diapositiva sobre categorías y su relación la sensibilidad, la percepción y la experiencia	Participación activa		Diapositiva, cañón.
<b>10 MIN</b>		Trabajo Colaborativo	Diálogo	Espacio para comentar las dudas	Participación activa		

Quinta sesión 120 min.

TIEMPOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIA	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	EVIDENCIAS	MATERIALES
10 MIN	Lo clásico, el arte como acontecimiento, festejo, juego y conmemoración	Trabajo Colaborativo	Exposición visual	Presentación del cortometraje "Beauty"	Participación activa	Curso del diálogo	Pizarrón, marcadores
20 MIN		Trabajo Colaborativo	Diálogo	Profesora y estudiantes dialogaran sobre el contenido del documental	Participación activa		Diapositivas, cañón, bocinas, pizarrón y marcadores
15 min			Pregunta detonadora, diálogo	La profesora hará la pregunta ¿Qué es lo que hace que la obra de arte perdure en el tiempo?			Pizarrón, marcadores
5 min	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO
20 MIN	Técnica, reproducción, conmemoración	Aprendizaje Colaborativo	Trabajo en equipo, lectura.	Se leerá en quipos de 5 fragmentos escogidos del libro "el autor como productor" W. Benjamin	Participación Activa		
25 MIN	Técnica, reproducción, conmemoración	Aprendizaje Colaborativo	Diálogo	Comentar la lectura a través de las apaortaciones por equipo	Participación Activa		Pizarrón y marcadores
15 MIN		Aprendizaje Colaborativo	Reflexión escrita	La profesora señalará	Participación Activa		Pluma, cuaderno

				sobre qué versará la reflexión escrita			
--	--	--	--	---	--	--	--

## **Bibliografía**

**ABERASTURY, A., KNOBEL, M.** “*Síndrome de la adolescencia normal*”. México, Paidós, ed. 11, 1988.

**ARDOINO, Jacques.**, *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica.*, Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, 1995.

**BEILLEROT, Jacky.**, La formación de formadores. Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1998.

**BENJAMIN, Walter.**, “Sobre la facultad mimética”, Walter Benjamin, Obras, Libro II/ vol.1, Madrid, Abada Editores, 2007.

**BENITEZ, Laura**, *La enseñanza de la filosofía actualmente en la UNAM*, en, varios, Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Historia de la filosofía, México, UNAM-Porrúa, 1987.

**BLANCHARD, Claudine-Laville.** Los docentes entre el placer y el sufrimiento, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2009.

**BLANCHARD, Claudine-Laville**, *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*, México, Ed. y Co-Ed. Novedades Educativas, 1996.

**BÓRQUEZ, Bustos, R.**, *Pedagogía crítica*, México, Trillas, 2006.

**BRUFORD. W.H.** *The German tradition of self-cultivation. <Bildung> From W. Humboldt to Thomas Mann.* London, Cambridge University Press, 1975.

**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

**CERLETTI, Alejandro.**, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, libros del Zorzal, 2008

**DERRIDA, Jacques.**, “*Apprenderé à vivre enfin*”. Entretien avec Jean Birnbaum, Gallée/Le monde., París 2005.

**DERRIDA, Jacques.**, *Dar (el) tiempo.*, Ed., Paidós, Barcelona, 1995.

**DERRIDA, Jacques.**, “*Políticas sobre la Amistad*”. 1994. p. 59.

**DERRIDA, Jacques.**, “Preámbulo”, Mal de Archivo, una impresión freudiana, Madrid, Trotta, 1997.

**DEVEROUX, Georges.** “*From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*”. Monton & Co and École Pratique des Hautes Études, Sorbonne. New Babylon. París 1967.

**DIAZ Barriga, Ángel.** “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.

**GALEANO, Eduardo.**, *Ventana sobre la memoria en las palabras andantes*. Montevideo. Del Canchito, 1997.

**FOUCAULT, Michel.**, “*Seguridad, Territorio, Población*”. Curso en el Collège de France (1977-1978). Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires / México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.,2006.

**FREIRE, Paulo,** “Educación y participación comunitaria” en AA.VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación.*, Paidós, Barcelona, 1994.

**FREIRE, Paulo,** *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969.

**FREIRE, Paulo,** *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

**FREUD, Sigmund (1932),** XXXII conferencia, "Angustia y vida pulsional", XXII, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

- FREUD**, Sigmund., “El porvenir de una Ilusión”, Obras Completas, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992.
- FREUD**, Sigmund., “La interpretación de los sueños”, Obras completas, Vol. V, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992.
- FREUD**, Sigmund., “Malestar en la cultura”, Obras completas, Vol. XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992.
- Fundamentación del proyecto educativo IEMS.**, p. 1.  
<http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a.pdf>
- HAMILTON**, Edith. *Mithology*. Ed. The New American Library of World Literature, Inc. Boston 1991.
- HEGEL**, G.W.F. *La fenomenología del espíritu*. México, FCE, 2004.
- HEGEL**, G.W.F. *Propedéutica Filosófica*. Traducción de Laura Mues de Schrenk, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1984.
- HERDER**, J. G. *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Stuttgart, Alemania: Reclam., 1992., p. 31.
- GADOTTI**, M, et. al., *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- KLEIN**, Melanie. “*Amor, culpa y reparación*”. 1978, Paidós. p. 33.
- KLEIN**, Melanie. “*El sentimiento de soledad y otros ensayos*”. Buenos Aires, Paidós, 1982.
- LACAN**, Jacques., *Escritos II*. Siglo XXI. México, 2009.
- LAINO**, Dora. “*Aspectos del aprendizaje*”. Ed. Homosapiens Argentina, 2000.
- LAINO**, Dora. “*La psicopedagogía en la actualidad*”. Ed. Homosapiens Argentina, 2003.
- LARROSA**, Jorge., “Dar la palabra”, *Notas para una dialógica de la transmisión.*, Ed. Bello Horizonte, Brasil, 2001.

**LEIBNITZ** G. W., Escritos filosóficos., Ed. Ezequiel de Olaso., Buenos Aires, 1982.

**MARTÍNEZ**, Espinosa M. (coordinador), *La Educación Media Superior en México, balance y perspectivas*, México, FCE-SEP, 2012

**MATSUURA**, Koichiro., *“Hacia las sociedades de conocimiento”* Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia., 2005.

**MCLAREN**, P., and Kincheloe, J., *Critical pedagogy: where are we now?*, New York, 2007.

**MORENO**, Bayardo M. Guadalupe. “Didáctica y fundamentación práctica 1”. Ed. Progreso, México ,1997

**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.

**NUÑEZ, VIOLETA** (coord.), *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*, Barcelona, Editorial UOC, 2010

**ROBLES**, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. Ed. Siglo XXI México 1997.

**RUÍZ**, Flores M., *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Grao, 2009.

**Sánchez**, Vázquez A., *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?*, en *Filosofía y circunstancias*, México, Anthropos-UNAM, 1997.

**SHAFTESBURY**, A. A. C. “*Soliloquy: Or, advice to an author*”. En A. A. Cooper Third Earl of Shaftesbury (Ed.), Standard Edition, Vol. I, 1., 1981.

**SCHILLER**, F. *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Barcelona 1990.

**TANCK**, De Estrada D. (Coord.), *“La educación mínima en México”*. Ed. COLMEX. México 2010.

**TORRES**, Nova C., *La praxis educativa de Paulo Freire*, México, Ediciones Guernika, 1977.

**VARGAS**, Lozano Gabriel (compilador), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México, Editorial Torres Asociados, 2011.