



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIO SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
FILOSOFÍA

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO EJERCICIO DE AUTONOMÍA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
LUIS FRANCISCO ROMERO NAVARRETE

TUTOR:
DR. GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ
FES, ACATLÁN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELÁZQUEZ ZARAGOZA
FES, ACATLÁN
DRA. ROSA MARTHA GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ
FES, ACATLÁN

SANTA CRUZ, ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO (DICIEMBRE 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.

Agradecimientos:

Las palabras no bastan para demostrar toda nuestra gratitud ni para nombrar todas nuestras deudas, pero son un testimonio de ellas. Un agradecimiento especial a mis padres por el apoyo que siempre me han brindado. Gracias al Dr. Guillermo Castillo por el tiempo dedicado a la revisión y mejora de este texto. Agradezco también los comentarios y las enriquecedoras sugerencias bibliográficas de la Dra. Soledad Alejandra Velázquez, Dra. Rosa Martha Gutiérrez y Dr. Javier Rafael García. Gracias a Magali por escuchar y revisar algunas partes del texto. Gracias a los profesores y compañeros del posgrado, a los amigos y colegas docentes que, vinculados por el interés en la educación, han sido capaces de compartir y discutir problemas, propuestas y experiencias. Finalmente, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la beca otorgada para concluir los estudios de posgrado y esta investigación.

Bello y divino, ten por seguro, es el impulso que te arrastra hacia los argumentos. Pero esfuérzate y ejercítate más, a través de esa práctica aparentemente inútil y a la que a la gente llama vana charlatanería, mientras aún eres joven. De lo contrario la verdad se te escapará.

(Platón, *Parménides*)

Porque nadie negará que el problema de la realidad tiene que plantearse en términos colectivos, no en la mera salvación de algunos elegidos. Hombres realizados, hombres que han dado el salto fuera del tiempo y se han integrado en una suma, por decirlo así... Sí, supongo que los ha habido y los hay. Pero no basta, yo siento que mi salvación, suponiendo que pudiera alcanzarla, tiene que ser también la salvación de todos, hasta el último de los hombres. Y eso, viejo... Ya no estamos en los campos de Asís, ya no podemos esperar que el ejemplo de un santo siembre la santidad, que cada gurú sea la salvación de todos sus discípulos.

(Julio Cortázar, *Rayuela*, Cap. 99)

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La filosofía: ¿una <i>paideia</i> para la democracia y la autonomía?	7
1.1 Filosofía, democracia y educación.....	7
1.2 Filosofía, estado y escuela.....	19
Conclusión.....	30
Capítulo 2. Psiquismo y representación social de la realidad	32
2.1 Adolescencia y docencia entre lo imaginario y el principio de realidad.....	32
2.2 Pensamiento, imaginación y cultura escrita.....	40
Conclusión.....	54
Capítulo 3. Contextos de enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior ...55	
3.1 El neoliberalismo: fundamento actual de la política educativa en la EMS.....	55
3.2 Contextos de enseñanza en el CBT Dr. Alfonso León de Garay, Tequixquiac.....	65
a) Contexto socioeducativo.....	65
b) Contexto institucional y áulico.....	70
Conclusión.....	77
Capítulo 4. Práctica docente de la filosofía como ejercicio de autonomía	79
4.1 Aspectos gnoseológicos para una didáctica de la filosofía: mundo y concepto.....	81
4.2 Lectoescritura y diálogo: formas didácticas de la filosofía para la autonomía.....	87
4.3 Dos experiencias de diálogo, lectura y composición de textos filosóficos en la EMS....	97
a) Primera intervención docente.....	99
b) Segunda intervención docente.....	104
Conclusión.....	113
Conclusiones finales	114
Anexos	120
Bibliografía	156

Introducción:

"No es posible enseñar filosofía: lo único que puede hacerse es enseñar a filosofar". Esta célebre frase de Kant, leída a través de su breve obra *¿Qué es la ilustración?*, quizá, constituye uno de los más grandes preceptos de la enseñanza filosófica; pues al comienzo de ella afirma el filósofo de Königsberg: "La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad". Incapacidad que no es otra cosa, dice él mismo, que la falta "de decisión y valor para servirse por sí mismo [de la inteligencia] sin la tutela de otro. [...] ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón"!¹ Sin embargo, el reconocimiento explícito de que el pensamiento es una actividad -que no un estado- accesible a todos los hombres, no es propia de Kant o de la Ilustración, sino que se trata de una idea que ha acompañado a la filosofía desde sus primeros días: ¿No reconoce Heráclito que "en la mano (μέτεστι) de todo hombre está conocerse a sí mismo y ser sensato"?²

La filosofía, al mismo tiempo que un saber teórico, es una búsqueda (μέτεμι) de autonomía individual o, dicho en otras palabras, es un pensamiento deliberante y reflexivo del sujeto sobre su propia acción individual y colectiva. Un hombre –dice el filósofo Castoriadis- no puede llegar a ser autónomo si no es capaz de pensar las cosas por su propia cuenta, si se somete ciega y pasivamente a una ley o entidad externa: ya sea como aceptación sin más de la tradición, del derecho, del dogma religioso, del prejuicio moral, ideológico o cualquier otra norma de tipo heterónoma: ancestros, espíritu absoluto, leyes históricas, económicas, biológicas o Dios.³

En este sentido, la filosofía puede ser entendida como praxis (como práctica acompañada de teoría), más que como el resultado alcanzado por el pensamiento de los diferentes filósofos y expresados, las más de las veces, en forma de sistemas. La filosofía, que en griego quiere decir amor por el saber, no es el amor por un estado alcanzado de una vez y para siempre, sino la pasión que acompaña a la interrogación, a la indagación, a la vez que a la autodeterminación de la propia existencia. No hay que olvidar que la acción humana,

¹ Emmanuel Kant, *Filosofía de la historia*, México, FCE, 2006, p. 25.

² Hemos optado por la traducción no literal de Juan David García Bacca, pues mantiene el sentido del verbo μέτεστι=μέτεμι: participación, búsqueda, interés, que no lo "inherente o dado por naturaleza" (participación pasiva) como en otras traducciones. Cfr. *Los presocráticos*, México, FCE, 2002, p. 116. Para el texto en griego puede verse la edición bilingüe de José Luis Gallero y Carlos Eugenio López: *Heráclito: fragmentos e interpretación*, Madrid, Árdora Eds., 2009, p.150.

³ Cfr. Castoriadis, *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, Buenos Aires, FCE, 2004, p. 308.

pone frecuentemente en la realidad algo nuevo para las que no hay una comprensión previa. La actividad filosófica (el filosofar de Kant), como intentaremos describir en esta investigación, es un proceso complejo que pone en juego la pasión, la razón, el poder, el lenguaje y la creación.

Sin embargo, durante mucho tiempo, la enseñanza escolar de la filosofía, sobre todo en el bachillerato, ha estado influida por una tendencia opuesta, fomentada por la misma tradición filosófica: “la presentación del resultado como totalidad sistemáticamente pulimentada”; idea que, a decir del filósofo Castoriadis, sólo refuerza “en el lector [de los filósofos] esa ilusión nefasta hacia la que está, como lo estamos todos, naturalmente llevado, según la cual el edificio fue construido para él y que, si se encuentra bien donde está, no le queda ya sino habitarlo”.⁴ No son pocos los ejemplos que confirman las consecuencias negativas que puede llegar a producir esta ilusión: en un extremo, el dogmatismo ideológico y, en el otro, la incompreensión y desinterés de los jóvenes en la escuela, a quienes sólo se les hace concebir a la filosofía a través de las grandes ideas de sus grandes representantes y no como una actividad que permite a los hombres acceder a una parte esencial de su propia autonomía: la autodeterminación de su pensamiento.

La historia de la filosofía, lejos de lo que creía Hegel, no representa el devenir orgánico de lo inmaduro a lo maduro,⁵ sino que, como tal, es la emergencia fenomenológica de un espacio humano para la interrogación sin límites; donde no existe nada lo suficientemente sagrado como para no poder ser objeto de un cuestionamiento. En este sentido, el relato freudiano del parricidio, aunque inverosímil históricamente, contiene una dosis de verdad, en cuanto proyecta sobre la prehistoria psíquica y humana una de las premisas fundamentales de la filosofía y la democracia histórica: la lucha contra la heteronomía o la ley impuesta. Pues, desde su origen en Grecia, tanto la democracia política como la filosofía han combatido la tiranía y el dogma.

Sabemos, por ejemplo, que Platón, según su propia metáfora, cometió parricidio al ya entonces consagrado filósofo Parménides; o, en otras palabras, Platón pensó, no sin razón, que era necesario cuestionar seriamente algunas de las ideas del venerable maestro. Aristóteles hará otro tanto con las ideas de Platón, y los ejemplos podrían continuar. Pero lo

⁴Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1, Madrid, Tusquest, 1983, p. 8. Las palabras entre corchetes son mías.

⁵Véase, Hegel, *La fenomenología del espíritu*, México, FCE, 2004, p. 8.

importante no es esta sucesión en sí misma, sino la creación de la filosofía como espacio abierto para la interrogación, sin otros límites que los definidos por el pensamiento de los hombres que la hacen y a los que hace.

Una de las tesis más importantes de esta investigación, como podrá deducirse de estas afirmaciones, es que la enseñanza docente de la filosofía tiene como principal propósito, si es que tiene algún otro, propiciar el acceso a esta dimensión esencial de la autonomía humana: poder pensar por cuenta propia. Pero ¿dónde comenzar esta nada sencilla tarea? Considero que, cuando menos, existen cuatro aspectos importantes a tratar a este respecto: 1) precisar el significado de la aparición sociohistórica de la filosofía como emergencia de hombres autónomos, 2) entender algunos aspectos centrales en el desarrollo psicosocial de los sujetos (específicamente en jóvenes adolescentes), 3) analizar el contexto institucional y áulico en que tuvo lugar la intervención docente y 4) describir su desarrollo en la práctica.

En este mismo orden se han tratado de integrar los diferentes capítulos que componen este texto, que pueden ser agrupados en dos partes: la primera (caps. 1 y 2), teórica, está dedicada a precisar algunos de los conceptos más importantes que utilizamos para interpretar la práctica; mientras que la segunda (caps. 3 y 4), sin dejar de ahondar en el sentido teórico, describe los contextos de la práctica y la práctica en sí misma. Podemos adelantar, sin embargo, que el texto en su conjunto pretende hacer visible la relación entre filosofía, pensamiento, autonomía, concepto y lectoescritura.

Valga citar, como ejemplo de la pertinencia de esta elección, que la mayoría de los conceptos filosóficos quedan suspendidos en el vacío, ya que no suele abordarse adecuadamente con los estudiantes la relación (afín o ajena) que guardan con su propia situación; casi siempre por la simple aversión personal del profesor hacia una determinada corriente de pensamiento. De tal forma que no es extraño que el concepto “capitalismo”, por ejemplo, acuñado por Marx para muchos jóvenes que cursan o han cursado el bachillerato, no significa nada o gran cosa, pese a que se trata del régimen social y económico vigente prácticamente en todo el globo terráqueo. Cierto que el capitalismo del que escribe Marx no es, históricamente, idéntico al capitalismo actual. No podemos detenernos a discutir los fundamentos de esta afirmación; lo que interesa destacar es la estrechez docente que hace creer al estudiante que la realidad es un esquema conceptual unívoco e inmutable: el del profesor.

Pero tratando de evitar el dogmatismo filosófico en el aula, ¿cómo no caer en el relativismo o en el eclecticismo? Aquí, como se acaba de insinuar, se ha intentado mediante el uso del concepto con un doble propósito didáctico: dar unidad al contenido temático del curso y como proceso de apropiación íntimamente ligado a la lectoescritura. En parte, la misma desproporción de los programas escolares ha suscitado el primero de estos dos planteamientos, ya que de otra manera el contenido curricular amenazaba con perderse en fragmentos incoherentes o en un historicismo anticuado de la filosofía. En cuanto al segundo propósito, responde a la naturaleza misma del pensamiento conceptual en una cultura escrita.

En cuanto a la autonomía, apenas parece pertinente discutir su importancia a nivel del pensamiento y discurso, así como su inserción en una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior. Es más, no existe hoy, al menos que el autor sepa, algún documento (programa, acuerdo o declaración) expedido por autoridades nacionales u organismos educativos internacionales que no insistan explícitamente en una educación que permita la autonomía.

Actualmente parece existir un gran consenso, al menos nominal, acerca de lo que legítimamente podemos esperar de la enseñanza de la filosofía de cara al siglo XXI. A este respecto el texto de la UNESCO, *La filosofía: una escuela de la libertad*, basado en una encuesta por Internet, dirigida a 126 países en 2007, constituye una buena síntesis, al proponer cuatro líneas fundamentales: la filosofía como crítica, la filosofía como autonomía, la filosofía como lógica y la filosofía como cívica.⁶ Y es en este mismo orden que los encuestados –profesores de filosofía y autoridades educativas– han establecido la importancia de los cuatro ejes propuestos por la UNESCO para el nivel secundario (bachillerato en México). Sin embargo, como en todos los documentos de este tipo, queda al lector la tarea de dar significado a cada uno de los términos propuestos.

La necesidad de discutir y aclarar algunas de estas ambigüedades terminológicas justificaría por sí sola la propuesta de este trabajo; máxime, si se considera que muchas veces se trata de documento vinculantes que, en teoría, tendrían que tomar en cuenta los gobiernos de los países miembros de la ONU. Pero para ser honestos, esta cuestión es, en cierta forma, *a posteriori* a nuestro planteamiento, pues lo que nos importa es aclarar, mediante una reflexión sobre la misma filosofía, lo que puede esperarse legítimamente de ella en la

⁶UNESCO, *La filosofía: una escuela de la libertad*, UNESCO, México, 2011, pp. 199-200.

formación de los seres humanos, especialmente en los jóvenes que cursan esta disciplina en el nivel medio superior.

Como se ha dicho ya, se trata de dos cosas esencialmente: en primer lugar, establecer, a través de un cierto marco teórico-conceptual, el significado de la filosofía como autonomía y describir la implementación de una propuesta didáctica acorde a sus condiciones en la Educación Media Superior. Hay que precisar que esta investigación no pretende abordar en detalle cada una de las cuatro vías propuestas por el documento de la UNESCO; más bien, como indica el título se hace un especial énfasis en el concepto de autonomía. El asunto, no es elaborar un análisis de este documento como tal, sino de emplear los límites terminológicos, bastante elásticos, por lo demás, que plantea dicha propuesta.

No está de más afirmar, desde el inicio, que nuestra intervención docente de la enseñanza de la filosofía tiene como antecedente inmediato buena parte de lo que el filósofo Cornelius Castoriadis ha dicho sobre la autonomía. Es verdad que Castoriadis no escribió explícitamente un texto sobre la enseñanza de la filosofía, sin embargo, no hay duda de que su pensamiento constituye una de las mejores exposiciones sobre este término –al grado que podríamos llamarlo el filósofo de la autonomía-. Compartimos con este filósofo y psicoanalista, sobre todo, la idea de que la filosofía forma parte de un proyecto sociohistórico mucho más amplio, en donde encontramos a la política, la historia, al psicoanálisis y, en general, todas aquellas prácticas a las que acompaña la deliberación humana. En este vasto proyecto sociohistórico, la filosofía, nos dice este mismo autor, juega un papel fundamental como forma de autodeterminación del pensamiento.

Naturalmente, no hemos dejado de recoger ideas de otros muchos filósofos e investigadores, no porque pensemos que no existen contradicciones entre ellos, sino porque resulta difícil de pensar que la actividad educativa y, sobre todo, la enseñanza de la filosofía, puedan agotarse en un único frente disciplinar. Así advertía Piaget hace varias décadas -y las cosas han cambiado bien poco en este sentido:

En la mayoría de los países, los maestros de enseñanza secundaria se forman en las facultades donde adquieren una licenciatura”. Y, “...cuanto más dominado está el profesor [...] por la rama que enseña, menos se interesa por la pedagogía como tal. O, mejor dicho: al ser la pedagogía en tanto que aplicación de un arte al mismo tiempo que una ciencia, el maestro que tiene el don de la enseñanza y del contacto educativo llega a la suposición de que el don

basta para todo y que un conocimiento detallado de los procesos mentales es sano para los maestros de enseñanza primaria que tienen que trabajar con alumnos pequeños, mientras que al nivel de la adolescencia tales análisis psicológicos no añaden nada a la experiencia cotidiana de un buen maestro que conoce individualmente a sus alumnos.⁷

Tomando en cuenta esta advertencia, hemos tratado de no dejar fuera todo aquello que nos ha parecido pertinente plantear en una investigación cuya naturaleza no es meramente especulativa, sino que tiene como objeto la práctica educativa de una determinada disciplina en un contexto particular (nacional y local). Así se hará necesario abordar ciertas teorías psicogenéticas, relativas a la formación psico y social del individuo, sobre todo durante la adolescencia; también, ciertas nociones psico-lingüísticas relativas a la adquisición de la lectoescritura y a diferentes planteamientos de contenido filosófico con la finalidad de delimitar el marco didáctico y disciplinar.

El análisis y la interpretación teórica de las prácticas escolares, como se ve, exige la integración de múltiples dimensiones del saber, bastante complejas de por sí individualmente. Esta necesidad nos ha llevado a realizar un recorrido sobre múltiples obras y teorías con el fin de presentar no una receta o un coctel, sino una visión de conjunto sobre una diversidad de problemas que integran un ejercicio efectivo de autonomía humana como lo es la filosofía. En este sentido, el primer capítulo pretende hacer notoria la emergencia sociohistórica de la filosofía como emergencia de individuos y sociedades autónomas, en el segundo se analizan algunos aspectos del desarrollo psíquico propios de una maduración de un pensamiento independiente, en el tercer capítulo se exponen las condiciones del contexto institucional y áulico de esta intervención y, en último capítulo, se explicitan los medios y se valoran los resultados alcanzados por la propuesta didáctica.

Finalmente, cabe agregar en esta introducción que, si bien, existen desde hace varias décadas múltiples investigaciones que señalan al concepto como un eje medular de la enseñanza de la filosofía, son escasas aquellas que logran distinguir la importancia que tiene en este sentido la lectoescritura. Entendida, no como un código o herramienta entre otras, sino como una actividad que nos permite acceder a ciertas formas del saber que de otra forma resultan imposibles.

⁷ Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ed. Ariel, 1973, pp. 150 y 151.

Capítulo 1: La filosofía: ¿una *paideia* para la democracia y la autonomía?

Apenas es necesario decir que vivimos en una época profundamente antifilosófica. Los acuerdos y reformas educativas más recientes en México -que en 2007 estuvieron a punto de suprimir las Humanidades de la Educación Medio Superior (EMS)- son, entre otros muchos ejemplos, prueba de que no se trata de un fenómeno fortuito o semántico (de lo que cada uno entiende por filosofía), sino de una tendencia bastante extendida en las sociedades actuales que no podemos dejar de analizar.

El propósito de semejante análisis no estriba únicamente en denunciar ciertos fenómenos sociales que atentan contra la filosofía, sino, sobre todo, en señalar que la filosofía es una forma de educación en sí misma y es condición fundamental de una sociedad democrática. No porque en la democracia ideal todos tengan que ser genios de la filosofía, sino porque no puede haber libertad política, ahí donde los hombres no pueden pensar con autonomía: libertad de pensar y libertad de tomar decisiones no son actos separables. De ello pretende dar cuenta este primer capítulo, teniendo siempre presente que, aunque filosofía, educación y política son quehaceres solidarios, también son dimensiones irreductibles.

1.1. Filosofía, democracia y educación

Desde hace varias décadas -en lo que podemos designar con Castoriadis: época del conformismo generalizado-⁸ los términos filosofía, política y educación han perdido su antigua reputación y significado; al grado, por ejemplo, que hoy llega a afirmarse que las empresas tienen una filosofía, que la política es sinónimo de corrupción y oportunismo y que la educación es eficiencia para el trabajo. Sin embargo, estas opiniones olvidan la importancia práctica que tienen y han tenido- en la formación de una sociedad y un sujeto autónomo (no alienado), la emergencia histórica de estas dimensiones del saber y del quehacer humano en el mundo greco-occidental.

En nuestro hemisferio este tipo de interpretación suele ser cuestionada, no sin cierta razón, apelando al dominio y violencia Occidental. Pero, el desprecio total de esta cultura traduce otro tipo de maniqueísmo que no hace más que confundir los términos, ya que, como

⁸ Castoriadis designa con este nombre un periodo histórico que comienza a mediados del siglo XX y se prolonga hasta nuestros días. Véase, Castoriadis, *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Ed. Altamira, 1990, pp. 11-23.

diría el filósofo colombiano Estanislao Zuleta, se apela a una no reciprocidad lógica: “En el caso del otro aplicamos el esencialismo: lo que ha hecho, lo que le ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el circunstancialismo, de manera que aún los mismos fenómenos se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura. Él es así; yo me vi obligado.”⁹ De esta manera, preguntan Escobar, Gondicas y Vernay:

“¿Qué sentido tiene creer, como algunos, que cada parcela de la herencia griega cuyo origen podamos atribuir, aunque sea con una pizca de verosimilitud, a Egipto, a Fenicia, a Akkad, a Sumer o a los extraterrestres representa una victoria de los pueblos oprimidos del Tercer Mundo sobre la “arrogancia europea”? La arrogancia europea, en formas más temibles diferentes, ya ha obtenido muchas victorias sobre estos pueblos, y desde hace mucho tiempo. Cuando quieran dar otras batallas con alguna probabilidad de vencer, tarde o temprano se volverán sobre lo que nació en Grecia”.¹⁰

Es verdad que, al volver sobre Grecia, no podemos ignorar sus males (la esclavitud, por ejemplo) o sobredimensionar su valor respecto de otras culturas, pero como observa el filósofo Castoriadis, tampoco podemos pasar por alto que “la interrogación por otras culturas y la reflexión acerca de ellas no comenzó ni con los aruntas ni con los babilonios” sino que tuvo su origen en Grecia¹¹. No se trata únicamente de la simple curiosidad del turista por el folklor de los pueblos bárbaros (subdesarrollados diríamos hoy) o de un hecho inherente a cualquier pueblo de navegantes o viajeros, sino que se trata de algo más fundamental, que diversos investigadores dan en llamar el universalismo griego.¹² Nuestro afán es reivindicar -al intentar comprenderlo- un proyecto socio-histórico efectivo de autonomía humana¹³, lo

⁹ Estanislao Zuleta, *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Hombre nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta, Medellín, 2005, p. 17.

¹⁰ Prefacio a Castoriadis, *Lo que hace a Grecia, 1. De Homero a Heráclito*, Buenos Aires, FCE, 2006, p. 17.

¹¹ Véase *La polis griega y la creación de la democracia* en Castoriadis, *Los dominios del hombre, Las encrucijadas del laberinto II*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 98.

¹² La valentía que concede Homero por igual a los héroes aqueos y danos es paradigmática en este sentido. Como lo es también el comienzo del prólogo de la Historia de Heródoto: “para que no queden sin gloria grandes y maravillosas obras, así de los griegos como de los barbaros...”. Heródoto, *Los nueve libros de historia*, México, Ed. Cumbre, 1980, p. 3.

¹³ Así podemos repetir nuevamente a Zuleta: Cuando “no se quiere saber nada del respeto, ni de la reciprocidad, ni de la vigencia de normas universales. Estos valores aparecen más bien como males menores propios de un resignado escepticismo, como signos de que se ha abdicado a las más caras esperanzas”. Estanislao Zuleta, *Elogio a la dificultad... , ob. cit.*, p 15.

que lleva a desarrollar un breve análisis sobre la relevancia, el significado y la relación histórica que mantuvieron la filosofía, la democracia y la educación en la Grecia antigua.

La relación que guarda el trinomio conceptual que conforma el título de este apartado no es por sí mismo evidente o sencillo, dada la confusión reinante en la opinión contemporánea sobre estos asuntos. Y se vuelve más problemático aún, si tenemos en cuenta otras dos cuestiones: 1) la ausencia de una reflexión teórica explícita sobre la educación entre los antiguos griegos (lo que hoy llamamos una ciencia pedagógica); y 2) que buena parte de los más importantes filósofos han visto en la pareja filosofía y política elementos no sólo opuestos sino antagónicos. En lo tocante a la primera cuestión volveremos al final de este apartado, ya que esta aparente ausencia, no será ignorada por la antigüedad durante mucho tiempo, pero, como veremos, buena parte de su desarrollo rebasa los confines que la filosofía y la política griega conocieron.

En cuanto a la segunda cuestión, referente a la relación filosofía-política, no es secreto que de Platón¹⁴ a Heidegger subsiste la testaruda necedad filosófica de creer que la verdadera comunidad política (polis) sólo es asequible al pensamiento del filósofo y no al común de los mortales: “cada uno a lo suyo”, dice Platón en su *República*;¹⁵ dando a entender que nada mejor podría pasarle a una ciudad que ser gobernada por grandes sabios y que los demás atendieran sus propios asuntos en paz.

Obstinación filosófica que, en el caso de Heidegger, llega a traducirse, entre otras cosas, en el menosprecio explícito de las investigaciones históricas, tanto modernas como antiguas, sobre este asunto¹⁶ y, aún menos, pues en su texto *Parménides*, Heidegger define casi exclusivamente el término *politeia* a través de su lectura de la *República* (Πολιτεία) de Platón: como “diálogo pensante sobre la polis”.¹⁷ Lo que en una tradición para la que el pensamiento es un diálogo consigo mismo, no es de sorprender que termine por concluir, en el colmo de la contradicción, “una polis apolítica”.¹⁸ Paradójicamente, Heidegger reconoce

¹⁴ Una crítica al pensamiento político de Platón en este sentido puede verse en el texto de M. I. Finley, *Platón y la praxis política*. En *Aspectos de la Antigüedad*, Barcelona, Ed. Ariel, 1975, pp. 100-118.

¹⁵ *República* (441-d) en Platón, *Diálogos*, Vol. IV, Madrid, Gredos, 2008, p. 237.

¹⁶ Véase, Martin Heidegger, *Parménides*, Madrid, Ediciones Akal, 2005, p. 124. Heidegger no repara siquiera en la diferencia entre la polis espartana y la polis ateniense, bien conocida, por lo demás, por la mayor parte de los historiadores (Véase, por ejemplo, Pierre Vidal-Naquet, *El cazador negro. Formas de pensamiento y formas de sociedad en el mundo griego*, Barcelona, Ediciones Península, 1983, pp. 189-199).

¹⁷ Heidegger, *ob. cit.*, p. 123.

¹⁸ *Ibidem*. p. 114.

explícitamente la especificidad histórica de la polis antigua, pero nunca analiza una sola forma concreta. De hecho, la definición que ofrece de ella podría aplicarse a cualquier comunidad humana: “la polis como el paraje esencial del hombre histórico, que desoculta y oculta el ente como un todo”.¹⁹

El texto de Heidegger no carece de observaciones pertinentes para la comprensión de algunos aspectos del pensamiento griego (por ejemplo, el rechazo a la noción hegeliana de progreso histórico de la filosofía²⁰), pero, a su manera también es víctima, de este mal antidemocrático propio de los filósofos; pues sólo indica implícitamente y de pasada en su definición, que el uso del término *politeia*, como casi todas las palabras en lengua griega, posee diferentes significados, entre ellos el de constitución, administración, régimen político o forma de gobierno. Al menos es así como los traductores en castellano nombran a la Ἀθηναίων Πολιτεία (*Constitución de los atenienses*) de Aristóteles²¹ que, en buena medida, es una obra histórica sobre el proceso de configuración de las instituciones políticas y jurídicas de la ciudad de Atenas -aquellas que dieron lugar y, en último término, encarnaron, a la polis democrática-.²²

La interpretación que proponemos aquí sobre la relación entre filosofía y política, parte de una comprensión no sólo distinta sino opuesta a la propuesta por buena parte de la tradición filosófica, ya que, a diferencia de aquélla, reconoce la solidaridad originaria que mantuvieron el pensar filosófico y la praxis política. En este sentido, seguimos algunas de las investigaciones más importantes realizadas sobre el mundo griego clásico a partir de la segunda mitad del siglo XX: como las del historiador Jean Pierre Vernant o las del filósofo Cornelius Castoriadis, por mencionar sólo las más explícitas sobre este punto.²³

Es verdad que el sentido de esta solidaridad, no es unívoca, pues si para Vernant, por ejemplo, la primogenitura o maternidad de este binomio corresponde a la política; por lo que a la filosofía sólo le tocaría, por decirlo así, dar cuenta de los esquemas previamente establecidos por su madre o hermana mayor-.²⁴ Para Castoriadis se trata, sin embargo, de un

¹⁹ *Ibidem.* p. 119.

²⁰ *Ibidem.*, pp. 121-122.

²¹ Véase Aristóteles, *Constitución de los atenienses*, Madrid, Editores Abada, 2005.

²² *Cfr.*, Heidegger, *ob. cit.*, p.123.

²³ Aunque también podrían incluirse nombres como el de la filósofa alemana Hannah Arendt o el de los historiadores norteamericano Moses I. Finley y, del francés, Pierre Vidal-Naquet.

²⁴ *Cfr.*, Jean Pierre Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 120.

nacimiento simultáneo y solidario sin que por ello debamos confundirlas.²⁵ Relaciones entre polos bien diferenciados pero que forman parte de una misma tensión, como los extremos del arco y la lira en Heráclito.

Aquí nos inclinamos por la posición de Castoriadis, deudora innegable de la de Vernant, no con el fin de salvaguardar la dignidad del gremio filosófico en tiempo de oscuridad o para adherirnos simplemente a una curiosa polémica historiográfica, sino porque pensamos que este esquema permite entender el fondo común que originalmente vio nacer y dio sentido y unidad al quehacer filosófico y político. Fondo común cuyo sentido y finalidad podemos reconocer ya en lo que Warner Jaeger sintetiza bajo el término *paidea* (educación, cultura, civilidad). Pero, como dice Finley, a este respecto: “por más de dos mil años quedaron eliminadas de la sociedad occidental dos ideas vitales: la primera, que los hombres son capaces de regirse por un autogobierno popular; la segunda, que la política es una actividad legítima y necesaria en la que todos los miembros de la sociedad deben tomar parte y responsabilidad”.²⁶

Y es precisamente esta verdad sociohistórica, encarnada en la ciudad democrática, la que ha ocultado o ignorado la tradición filosófica dominante; apelando a que la “mayoría es mala en sí misma”²⁷ y dando como ejemplo consagrado de esta mala voluntad popular a la condena de Sócrates por el “estado ateniense”. De lo que se deduce, sin mayores pruebas, que la política (da igual si se trata de la democracia) es enemiga²⁸ de la filosofía o, bien, que sólo es accesible a la sabiduría del filósofo por cuanto éste conoce el “bien supremo”. Sin embargo, se ofrecen pocos argumentos al respecto, a lo más el veredicto de Platón, que, en buena medida, es la fuente de ambas interpretaciones. Se ignora que la polis —específicamente la ateniense— no es un “estado”, porque, como reconoce ya claramente Aristóteles, no existe una división entre gobernantes y gobernados.²⁹ También se pasa por alto que la muerte

²⁵Castoriadis, *Lo que hace a Grecia*, *ob. cit.*, pp. 69-70.

²⁶M. I. Finley, *ob. cit.*, p. 102.

²⁷ Como señala Francisco Rodríguez Adrados la expresión “la mayoría mala”, atribuida a varios sabios y algunos poetas como Teognis, tiene su origen en la moral aristocrática arcaica, todavía llena de prejuicios frente al demos o la mayoría. *Cfr.* Francisco Rodríguez, *La democracia ateniense*, Madrid, Alianza, 1975, p. 54. Leo Strauss observa una situación similar, aunque inversa, en el caso de Aristóteles quien más que negar al demos el acceso a la actividad política lo hace con la filosofía, accesible propia de los caballeros que disponen de ocio. Véase Leo Strauss, *La ciudad y el hombre*, Katz editores, Buenos Aires, 2006, pp. 60-61.

²⁸Cfr. Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 38.

²⁹ Tanto en la *Política* como en la *Constitución de los atenienses* es posible encontrar este presupuesto. Véase notas 13 y 14 del siguiente apartado (1.2).

histórica de Sócrates puede entenderse como un conflicto que "no es con las leyes democráticas sino con el error judicial".³⁰

Pero además de obviar este contexto socio-histórico que rodea la vida y muerte de Sócrates -que no es otro que el del periodo más álgido de la democracia ateniense-, se omite también la vida, a veces, legendaria de los primeros filósofos (Tales, Anaximandro, Anaxímenes), que no sólo no fueron perseguidos, sino que, como señala Vernant contribuyeron al establecimiento de un tipo de pensamiento indisociable de la comunidad democrática: "Con los milesios, por primera vez -dice Vernant- el origen y el orden del mundo adoptan las formas de un problema explícitamente planteado al que hay que dar una respuesta sin misterio, a la medida de la inteligencia humana, susceptible de ser expuesta y debatida públicamente ante la asamblea de los ciudadanos, como las demás cuestiones de la vida corriente".³¹ Lo que nos lleva a recordar que la democracia nació en la colonias griegas de la costa del Asia Menor.

A favor de esta lectura no sólo tenemos las narraciones, un poco tardías y veladas bajo el manto de la leyenda, de la vida de los primeros sabios-filósofos-legisladores,³² sino también la ausencia, bien conocida por lo demás, de una casta de sabios-sacerdotes en la religión griega. También, habla en este sentido, el testimonio explícito de algunos filósofos, como el aristocrático Heráclito quien dice: "en la mano de todo hombre está el conocerse a sí mismo y reflexionar" -dando a entender el alcance radicalmente democrático (universal) del saber filosófico-.

De ello también da testimonio el propio pensamiento del recalcitrante antidemócrata, Platón; en cuya obra, como advierte Vidal-Naquet, el personaje del extranjero irá cambiando de sitio y no como un mero "avatar biográfico o doctrinal", sino como una evolución que proviene de la fundación -después de su regreso a Atenas tras amargas experiencias- "de la Academia como centro internacional de estudios y de conocimiento".³³ Este hecho, pocas veces advertido hasta ahora en Platón, pone de manifiesto la gran tolerancia de la democracia

³⁰ Véase Hannah Arendt, *Tiempos presentes*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2002 p. 118. Las palabras entre paréntesis son mías. El *Critón* de Platón es explícito, pues en ahí las leyes disuaden a Sócrates de la fuga diciéndole: "Pues bien, si te vas ahora, te vas condenado injustamente no por nosotras, las leyes, sino por los hombres". Platón, *Diálogos*, Vol. I, Madrid, Ed. Gredos, 2000, p. 76.

³¹ Jean Pierre Vernant, ob. cit., p. 120.

³² Diógenes Laercio refiere a los primeros filósofos como hombres activos en la vida política de su ciudad. Véase D.L., *Vida y opiniones de los filósofos más ilustres*, Madrid, Ed. Alianza, 2013.

³³ Pierre Vidal Naquet, *La democracia griega una nueva visión*, Madrid, Ediciones Akal, 1992, p. 93.

y el universalismo del pensamiento filosófico. Lo que se hará aún más notorio, en el derecho de ciudadanía que la filosofía concederá, apenas un siglo más tarde a los esclavos Diógenes de Sinope y, un poco después, al estoico Epicteto. Como ya ha señalado Warner Jaeger, la noción de “esclavitud del alma” presente en los diálogos de Platón, trajo consigo una ampliación en la concepción filosófica sobre el significado de ser un hombre libre.³⁴

Ciudadano en Atenas era sinónimo de libre, en este sentido, no puede negarse que los filósofos, al menos desde Sócrates, tienen toda la razón al afirmar que una vida sin reflexión filosófica no vale la pena de ser vivida, pues no es una vida realmente libre; pero, a diferencia de él, la mayoría de los filósofos se equivocan al negar o despreciar la vida política -pues una comunidad política en sentido riguroso es inseparable de ciudadanos reflexivos y deliberantes y viceversa-. La política parte de un cuestionamiento sobre cualquier supuesto carácter trascendental de las leyes que rigen la vida de la colectividad e individual: ancestros, divinas, biológicas, económicas o históricas. La democracia al establecer de manera pública (en asamblea) la ley de la ciudad hace evidente que ésta es fundamentalmente una creación humana.³⁵

Castoriadis afirma que la política es una filosofía práctica, pues si la filosofía teórica es *poiesis* (actividad creativa) de una subjetividad capaz de interrogar la totalidad de sus pensamientos; de la misma manera, la política es *poiesis*: reconocimiento explícito de que la ley, fundamento que gobierna a la comunidad, es autocreación de ella misma. De esta manera, la democracia puede ser entendida como autoposición explícita de las leyes o normas que rigen la vida de la colectividad humana; mientras que la filosofía es autoposición de un sujeto reflexivo y deliberante capaz de cuestionar el orden instituido -es decir, capaz de pensar la realidad por cuenta propia. Castoriadis condensa estas ideas de la siguiente manera:

Las sociedades se instituyen [regularmente] en una clausura. La ruptura de esta clausura es presuposición a la vez lógica y ontológica de la creación de la filosofía. Por esta razón son desesperadamente superficiales las tentativas de separar la historia de la filosofía de la historia de la política, y en particular el momento de su nacimiento del momento del nacimiento de las sociedades democráticas, de sociedades que tienden a autoinstituirse.³⁶

³⁴. Véase Werner Jaeger, *Paideia*, México, FCE, 1996, p. 423.

³⁵ Véase Cornelius Castoriadis, *La ciudad y las leyes*, Buenos Aires, FCE, 2014, p. 52. Lo que dicen más o menos las leyes a Sócrates en el *Critón*. Véase Platón, *Diálogos*, Vol. I. Barcelona, Gredos, 2000, pp. 72-73.

³⁶Castoriadis, *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, *ob. cit.*, p. 208.

En este punto es pertinente realizar una breve digresión sobre lo opuesto a la autodeterminación, es decir, la esclavitud. Valga decir que no se trata de justificar la esclavitud antigua, sino analizar ciertos fenómenos sociales antiguos que arrojan alguna luz sobre nuestro autoproclamado mundo de libertades.

Vidal-Naquet ha escrito uno de los mejores estudios hasta ahora sobre los diferentes estatutos de la esclavitud en Esparta y Atenas. Y es que ciertas discusiones marxistas habían insistido tanto en la esclavitud mercancía que se había olvidado que, en realidad, coexistieron diferentes formas de esclavitud en el mundo antiguo. Así la libertad de un ciudadano ateniense frente a la del *homoioi* (el par o igual) espartano es abismal: dado que los *homoioi*, además de tener una jerarquía interna (desigual), bien podían ser considerado por un ateniense como no libre,³⁷ ya que su relación en la toma de decisiones tiene límites en el orden social y la ley, sobre la que él nada puede decidir o cambiar. Desde Platón se ha idealizado a la sociedad de Esparta, donde nunca pudieron existir los filósofos.

Por otra parte, en Atenas, junto a la función económica, ampliamente discutida, la esclavitud tiene un matiz político; ya que el esclavo encarna precisamente el extremo opuesto al ciudadano: es el hombre apolítico por antonomasia que, casi siempre a través de la violencia, ha sido sustraído del orden de su comunidad (donde pudo haber sido libre como Platón o noble como Eumeo en la *Iliada*). Para entrar, como dirá Hannah Arendt, al servicio de las necesidades ajenas -como lo testimonia el trágico diálogo entre Héctor y Andrómaca sobre la no inherencia de la libertad humana.³⁸ En donde, el hombre queda privado de la toma de decisiones comunes y es absorbido en la vida del hogar, del reino del *oikos-nómos* (de lo económico: la normatividad del hogar patriarcal y los requerimientos cotidianos en él), de lo privado por antonomasia en el mundo griego de la antigüedad.³⁹

Y es precisamente este sutil matiz el que interpela nuestra moderna concepción de política, con todos sus derechos humanos inalienables (incluido el de libertad) y su búsqueda del bienestar general, en medio de la llamada democracia representativa, donde la haya. Pues lo que está ausente no es otra cosa que la libertad misma de tomar decisiones colectivas.

³⁷ Cfr. Vidal-Naquet, *El cazador negro*, ob. cit., p. 192.

³⁸ Homero, *Iliada*, Madrid, Gredos-RBA, 2008, p. 155. El príncipe Héctor dice su esposa: “uno de los aqueos, de bronceas túnicas, te lle[rá] envuelta en lágrimas y te priva[rá] del día de la libertad; y quizá en Argos tejas la tela por encargo de una extraña y quizá vayas por agua a las fuentes de Meside o a la Hiperea obligada a muchas penas, y puede que te acose feroz necesidad”. Los corchetes son nuestros.

³⁹ Cfr. Hannah Arendt, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 2005, pp. 55-60.

Comparada con esta noción política de la democracia antigua, la nuestra se vuelve discutible y hasta contradictoria. Un ciudadano ateniense del siglo V vería en la simple democracia representativa un contrasentido de la libertad política. Y para muestra el testimonio del propio Pericles, que dice:

Somos [los atenienses] en efecto los únicos que a quien no toma parte en estos asuntos [público o políticos] lo consideramos no un despreocupado, sino un inútil; y nosotros en persona cuando menos damos nuestro juicio sobre los asuntos, o los estudiamos puntualmente, porque, en nuestra opinión no son las palabras lo que supone un perjuicio para la acción, sino el no informarse por medio de la palabra antes de proceder a lo necesario para la acción [Libro II, 40, 2].⁴⁰

Fetichización de la libertad política en la pseudodemocracia representativa, dado que en ellas se recluye a la mayoría de sus ciudadanos, da igual si son hombres o mujeres, a la vida privada, a la mera ocupación de procurarse sus necesidades privadas y al silencio donde no existe ágora. Quedando así la decisión comunes o públicos en manos y voz de unos cuantos “expertos”; olvidando de esta manera que la democracia requiere que todos sus ciudadanos no sólo voten cada tres o seis años, sino que participen en la deliberación y ejecución de decisiones que afectan a la comunidad.

Es, pues, en la política, más que en la ética, donde se aprende a conocer la libertad y su responsabilidad: “aprendemos a gobernar, gobernando: no hay otro método” -dice Castoriadis, siguiendo a Aristóteles.⁴¹ La autonomía como la capacidad de pensar con cabeza propia, característica de la filosofía, por supuesto, no es reductible a la libertad política, pero es claramente solidaria. Sin embargo, vale decir, ya que no pretendemos idealizar al mundo griego, que la democracia antigua no es un modelo, pero sí un referente para entender aquellas parcelas del ser que están en nuestro poder: la acción y la reflexión (individual y colectiva) -como explícitamente declara el discurso ya citado de Pericles.

Hasta ahora, algún lector, quizá, ha echado de menos el lugar de la educación en este análisis, pero es apenas ahora que podemos hacer patente su lugar, ya que la educación es inseparable de las formas misma en que una sociedad instituye un sentido para sus sujetos tanto como saber y quehacer. La *paideia* o educación, en el sentido en que aquí se le define,

⁴⁰ Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Libros I y II, Madrid, Ed. Gredos, 2002, p. 454.

⁴¹ Castoriadis, *La ciudad y las leyes*, ob. cit., p. 222. Afirma Aristóteles, citando a Biante: “el gobierno revela al hombre”. Véase Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza, 2012, p. 124.

es, pues, inseparables de las mismas formas analizadas, de hecho, son parte esencial de su propio contenido. No puede existir una educación o pedagogía de la autonomía que no sea a su vez solidaria de saberes y quehaceres humanos como la filosofía, la política. Así podemos también entender esta estimulante afirmación de Estanislao Zuleta:

Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con su investigación.⁴²

Al decir esto no pretendemos negar un lugar propio e irreductible a otras disciplinas y a la misma disciplina pedagógica, cuyos problemas, como afirma el mismo Jaeger, fueron en gran parte desconocidos para los mismos sofistas y filósofos griegos⁴³. Pero un breve vistazo a otros aspectos de la historia greco-occidental antigua nos permitirán entender el sentido de esta aparente ausencia teórica, que no será total y que tendrá, por contradictorio que parezca, una continuidad que la filosofía y la política griega no conocerán en el mundo antiguo. Ya que será en Roma -y no en Grecia- donde la educación se hará un problema patente, aunque todavía sin límites claros. Para entender esto hay que volver, acaso resumir, algunas conclusiones, del contenido de un seminario de Alfonso Reyes, publicado bajo el título: *La antigua retórica*.

En este seminario, Reyes ofrece un panorama puntual sobre la retórica antigua del griego Platón al romano Quintiliano. Para Reyes, la retórica, por decirlo así, puede considerarse, al lado de la filosofía, como la pedagogía de la antigüedad. Primero, mientras el discurso es pronunciado en la plaza pública, dice Reyes: “la escuela era toda la ciudad”. De tal manera que -en la *polis* democrática de la antigüedad- la retórica antes que una teoría o técnica, es la actividad política deliberante. Pero muy pronto, ya en tiempos de los sofistas y Platón, los sabios, con razón y sin ella, comienzan plantear diversas interrogaciones sobre el ser y la veracidad del lenguaje en la que la está afianzado el discurso político y educativo.

⁴² Estanislao Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate*, Colombia, Biblioteca Libre, 2010, p. 15. Texto pdf en línea: disponible en www.omegalfa.es (20/04/2014).

⁴³ Cfr. Jaeger, *ob. cit.*, p. 302.

Recordemos ahora solamente que Platón será un duro crítico de las mentiras que cantan los poetas, y de los dudosos métodos etimológicos de los sofistas: satirizados en el *Crátilo*, cuyo personaje homónimo en el diálogo presupone que el nombre en sí mismo define la cosa; mientras su interlocutor afirma que es convencional. Aparece entonces, una interrogación teórica sobre la naturaleza del lenguaje: ¿El nombre pertenece a las cosas mismas? O ¿es que los nombres han sido creados por el hombre? Preguntas que, vistas desde nuestra época, pueden parecer modestas o superadas, pero de las que podemos decir con Emilia Ferreiro: “Esas son preguntas sobre la naturaleza del objeto [...]. Preguntas que exigen un trabajo cognitivo y que, porque son planteadas e intentan ser resueltas, contribuyen a la formación de un sujeto psicológico”.⁴⁴

Pero este gran momento de florecimiento de la filosofía y la sofística en la Atenas de finales del siglo V y principios del IV vendrá acompañado de una creciente crisis política de la democracia -resultado tanto de causas internas y externas- que terminarán por hundirla antes siquiera de que la filosofía haya podido teorizar la vida democrática realmente. De tal manera que la célebre metáfora de Hegel, inspirada en esta historia, que nombra a la filosofía de Platón y Aristóteles como la lechuza de Minerva, es inexacta porque ninguno realmente escribió la síntesis de esta historia a la que, por el contrario, ambos continuaron perteneciendo.

No hay que olvidar que todavía, al amparo de la democracia, Sócrates trata de educar a sus conciudadanos y Platón a los nuevos filósofos-gobernantes, pero una vez desaparecida la democracia ateniense el discurso filosófico y el discurso retórico, comienza a solidificarse. Así, dice Reyes, una vez que:

...la vida pública del ágora desaparece con la conquista de Atenas [...]. Desterrada así de la plaza pública, la retórica se refugia en las aulas y tiende a estereotiparse. Pronto, privada de respiración y arrancada del servicio social, crece para adentro, se llena de sí misma, se complace en formalismos huecos y multiplica los entes sin necesidad.⁴⁵

Habrà de pasar algunos siglos para que la retórica en Occidente deje de ser el superfluo juego, proverbialmente identificado con la cultura alejandrina, de ornamentación y superficialidad. Tendrà que atravesar, a veces confundiéndose con ella, la fiebre judicial de

⁴⁴ Emilia Ferreiro, *La vigencia de Piaget*, México, Ed. Siglo XXI, 2003, p. 32.

⁴⁵ Alfonso Reyes, *Obras completas*, Vol. XIII, México, FCE, 1997, p. 403.

Roma, templarse y adquirir consciencia en Cicerón para, finalmente, llegar a Quintiliano quien recupera parte de su antigua importancia para Occidente, pero esta vez no ya bajo la égida de la democracia política, sino de la formación espiritual de un hombre universal (cuasi abstracto) que, mucho más tarde, será recuperada por el humanismo.

El romano Quintiliano, según nos dice Reyes, no sólo es uno de los primeros hombres occidentales en desarrollar una didáctica y un currículo en un sentido más o menos actual, sino también en establecer ciertas nociones y problemas que enfrenta nuestra moderna ciencia pedagógica. El maestro no enseña un simple método (técnica) oratorio, sino a decir verdad en un sentido filosófico-ético. Formación que, por tanto, será acompañada, como hasta hace muy poco, de un dominio técnico y artístico de las letras y la voz, así como también de un conocimiento enciclopédico –sin rayar en la erudición superflua- cuyo fin será la formación integral del hombre en tanto ser espiritual y ciudadano. *Paideia* sin duda que, bajo el peso de la propia tradición política de Roma, sufrirá mutilaciones en términos de su ejercicio social práctico, pero que en términos teóricos y pedagógicos ganará en profundidad. Ideal de formación que influirá en humanismo y en la educación moderna en general.⁴⁶ Sin embargo, no es menos cierto que la retórica antigua jamás llegó a poseer límites claros, como para confundirla con nuestra pedagogía.

En este sentido podemos concluir que la pedagogía, en tanto saber de la práctica educativa,⁴⁷ si bien es una disciplina moderna en muchos sentidos, no nace al margen de la filosofía, la democracia, la historia, y otros saberes y quehaceres, sino que los presupone y, en un sentido general, son ya una pedagogía. Diversas teorías pedagógicas en el último siglo han ponderado la autonomía (lo mismo piagetianos, vigotskyanos o Freire en América Latina) como comienzo y fin del proceso educativo. Fin, por cuanto el propósito de la misma práctica docente busca propiciar, esta autodeterminación del propio sujeto; comienzo, puesto, que nunca es un estado acabado, sino un proceso permanente.

⁴⁶ Cfr. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Vol. I, Salamanca, Eds. Sígueme, 2012, pp. 31-74. Véase también la obra citada de Reyes, *ob. cit.*, p. 456.

⁴⁷ Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México, Ed. Siglo XXI, 2012, pp. 23-26.

1.2. Filosofía, estado y escuela

“¿Se quiere que existan siempre gobernados y gobernantes, o, por el contrario, se desea crear las condiciones bajo las cuales desaparezca la necesidad de que exista tal división?”

(Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*)

“Si la cadena de montaje es incompatible con la autogestión, significa, no que la autogestión sea imposible, sino que hay que deshacernos de la cadena de montaje.”

(Cornelius Castoriadis, *Lo que hace a Grecia I*)

Desde hace tiempo, bajo una fe a veces perversa a veces ingenua promovida por el poder de estado, a la única institución que se le exige cambiar es a la escuela, como si ella fuera la dispensadora de todos los bienes y todos los males que aquejan a una sociedad. Sin embargo, no podemos engañarnos y negar que para que la escuela cambie es necesario que también haya transformaciones importantes en otros ámbitos e instituciones. Así escribe Margaret Mead: “No se puede alterar una sociedad dando a sus niños en edad escolar nuevas formas de conducta para las que la sociedad adulta no brinda campo de acción”.⁴⁸ No hay duda alguna de que no sólo son deseables sino posibles mejores escuelas; pero bajo esta premisa no podemos abandonar sencillamente en manos de los docentes, niños y jóvenes una serie de problemas que como adultos y ciudadanos no hemos podido –o no hemos querido- resolver para el conjunto de nuestras instituciones sociales.

Es verdad que no debemos esperar a que las relaciones políticas de dominación sean suprimidas de nuestras sociedades para comenzar a cambiar nuestras instituciones escolares. Sin embargo, no es posible pasar por alto la íntima solidaridad que mantienen la organización política y las prácticas socioeducativas, pues, la educación es un elemento central en la colectivización de un proyecto social y político, cualquiera que este sea. Para llegar a la democracia política es indispensable educar en una democracia educativa y viceversa, pero sin llegar a confundirlas. Emilia Ferreiro afirma, en este sentido, que la alfabetización es un asunto de inclusión democrática y no meramente de comunicación, ya que “no se puede sostener un discurso de derecho a la educación y alentar prácticas discriminatorias”.⁴⁹

En términos de la actual reforma educativas implementada en México podríamos decir que no es suficiente con tener mayor disponibilidad en la matrícula escolar; pues, antes,

⁴⁸ Margaret Mead, *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1978, p. 13.

⁴⁹ Cfr. Emilia Ferreiro, *Cultura escrita y educación*, México, FCE, 2014, p. 26.

es necesario fortalecer las condiciones de acceso a los saberes que se pretenden enseñar en la institución escolar.

En el apartado anterior se ha intentado poner de manifiesto dos cuestiones relativas a este problema: 1) la estrecha, aunque no siempre armónica, relación que mantuvieron la educación, la filosofía y la política y 2) que estos mismos quehaceres y saberes encarnan el germen, como lo llama Castoriadis, de un proyecto histórico de emancipación humana del que, en parte, somos herederos. Ahora es pertinente preguntar por la situación de nuestro propio contexto político y educativo, es en medio del estado y la escuela moderna; ya que “las teorías y las investigaciones del Estado muestran que no se puede separar un análisis del sistema educativo de algún análisis implícito o explícito sobre el papel, y funcionamiento del gobierno”.⁵⁰

Pero antes de comenzar es importante advertir que el propósito de este apartado no es ofrecer un análisis o genealogía histórica de la institución estatal o escolar y, menos aún, hacer una revisión sobre las diferentes teorías en torno a ellas, sino que se trata de presentar una breve síntesis que permita entender la relación que ambas instituciones mantienen en la actualidad. Conviene anticipar también, toda vez que nuestra época está entregada a la mayor confusión a este respecto, que el término estado apunta aquí en todo momento a nombrar una serie de instituciones-relaciones sociopolíticas de dominación y, naturalmente, de sometimiento que es necesario transformar (abolir, en términos negativos).

Es verdad que esta simple definición *in abstracto*, de origen marxista, resulta insuficiente para definir al estado contemporáneo,⁵¹ pero nunca ha dejado de ser virtualmente válida para una sociedad fundada en la estratificación. Comencemos, pues, por dar un sentido más preciso al concepto de estado, lo que nos lleva de inmediato a elucidar ciertos acontecimientos histórico-sociales -sin pretender agotarlos realmente- que han influido en la transformación del estado moderno después del periodo de posguerra. Es decir, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Acontecimientos históricos que han dejado inoperantes amplias zonas tanto de la teoría marxista como liberal del estado: la emergencia de los estados totalitarios, la despoltización de amplios sectores de la sociedad (incluyendo a los obreros) y la disolución

⁵⁰ Carlos Alberto Torres, *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Ed. Siglo XXI, 1998, p. 27.

⁵¹ Hecho que, por lo demás, han reconocido desde hace ya bastante tiempo algunos de los propios teóricos marxistas. Véase Nicos Poulantzas, *Estado, poder y socialismo*, México, Ed. Siglo XXI, 1987, p 6.

de la concepción liberal del estado, árbitro de los intereses colectivos, en un estado abiertamente capitalista –en la verdadera época de mundialización del capitalismo-,⁵² son sólo algunos de los fenómenos históricos que obligan a volver sobre el concepto de estado en nuestro siglo. Actualmente, por ejemplo, la idea ilustrada-liberal de soberanía nacional resulta francamente contradictoria con la realidad, de la que da cuenta de manera más exacta el análisis realizado por algunos teóricos marxistas: una comunidad de naciones-estado donde existen relaciones de dominación impuestas por los estados más ricos y poderosos sobre los más pobres y débiles (ya sea bajo la forma de intervencionismo militar, chantaje financiero o de corrupción).

Hoy sabemos, a través de la obra de Lenin, que los estados establecen relaciones de dominación con otros estados: imperialismo. Y sabemos también, gracias a Gramsci que, junto a estas relaciones de dominación entre estados, coexisten relaciones de “coerción” o hegemonía al interior de los estados, que no división de poderes.⁵³ El estado contemporáneo (como todo estado) posee una estratificación social piramidal que, en el contexto actual, está representada en su cúspide por una élite burocrática -sobre la que volveremos en seguida-, que hoy dista de ser un cuerpo parasitario, como en el estado francés durante el segundo imperio⁵⁴, o, bien, del “Estado libre y soberano” en la tradición liberal.

A estas cuestiones más o menos conocidas, debemos añadir la aparición de los estados totalitarios que, a decir de Hobsbawm, contribuyeron a socavar buena parte de los logros y aspiraciones de la cultura europea.⁵⁵ Pérdida de la que, según este mismo autor, la actual cultura no ha podido resarcirse realmente.⁵⁶ Pero las repercusiones de los estados totalitarios no sólo tienen que ver en lo que destruyeron, sino también en lo que encubieron en los estados contemporáneos, particularmente: la emergencia en los países occidentales y occidentalizados (prácticamente el resto del mundo) de una elite burocrática como clase dominante en el proceso de desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, del régimen social capitalista.

⁵² Hobsbawm ha señalado que el planteamiento de Marx sobre el capitalismo mundial resulta, como nunca, verdadero. Véase, Eric Hobsbawm, *Cómo cambiar el mundo*, México, Crítica. 2012, p. 16.

⁵³ Cfr. Antonio Gramsci, *La política y el estado moderno*, España, 2009, pp. 190 y 214.

⁵⁴ Véase *Dieciocho Brumario* en Marx y Engels, *Obras escogidas*, Tomo I, Moscú, Progreso, 1973, p. 488.

⁵⁵ Véase Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 116-147.

⁵⁶ Adorno también llega a afirmar que después de las dos grandes guerras la cultura occidental no ha podido si quiera superar el liberalismo cultura burguesa del siglo XIX. Véase *La educación después de Auschwitz* en T. W. Adorno, *Educación para la emancipación*, Madrid, Eds. Morata, 2002, p. 84.

Hay que decir que esta burocracia, aunque liberal, desde su aparición ha mantenido latente⁵⁷ la pesadilla kafkiana propia del mundo de la impersonalidad y la irresponsabilidad de la administración total. En todo caso, es muy claro cómo la pseudoracionalidad burocrática capitalista linda con lo brutal, en medio de una economía de casino, de destrucción escalofriante del medio natural y de la amenaza, nunca erradicada realmente, de una guerra nuclear. En otras palabras, podemos afirmar, remitiendo nuevamente a Hobsbawm, que la emergencia de los estados totalitarios ha puesto de manifiesto que vivir en una sociedad opulenta, organizada y tecnológicamente avanzada, no se opone al embrutecimiento y destrucción del hombre.⁵⁸

Hoy continuamos hablando de estados ricos y pobres, de capitalistas y obreros, de poseedores y desposeídos, de opresores y oprimidos, pero no significa nada o muy poco si sólo consideramos la teoría de Marx o del liberalismo clásico, pasando por alto la historia de los últimos sesenta años. La desaparición del patrón (propietario) de la empresa capitalista del siglo XIX y principios del XX, como observa Castoriadis, ha dado paso al accionista: el director general sólo es la punta de una pirámide administrativa en el plano de la empresa. Y en el plano político el fenómeno se traduce en lo que podemos llamar con Max Weber: “La empresa estatal de dominio como administración”.⁵⁹ Dicho claramente -aunque a cierta distancia de Weber, quien suponía la racionalidad de la administración- lo que hoy llamamos estado es, en realidad, una oligarquía, en el nivel político, y una burocracia, en el sociológico.

Oligarquía, porque como dice Aristóteles en la *Política*: “No hay democracia allí donde cierto número de hombres libres que están en minoría mandan sobre una multitud que no goza de libertad”⁶⁰ -en donde libertad quiere decir, como lo sabía el estagirita, gobernar o el poder de tomar decisiones-.⁶¹ En el nivel sociológico –es decir, en tanto régimen social, burocratización significa dos cosas: 1) en las antípodas de Weber, sistema social de la

⁵⁷ En verdad latencia: el racismo ha dejado de ser exclusivo del sur de E.U. Las recientemente declaraciones públicas del próximo presidente de los E.U. confirman una serie de observaciones que ya había señalado Hannah Arendt sobre las tendencias totalitarias existentes en aquel país. (Véase Hannah Arendt, *Tiempos Presentes*, ob. cit., pp. 153-159). El denominado “estado islámico”, y el reposicionamiento de la derecha neoliberal en América Latina y en otras partes del mundo pueden ser tomados como otros ejemplos de una regresión general.

⁵⁸ Cfr. Erik Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, ob. cit. p. 125.

⁵⁹ Max Weber, *Economía y sociedad*, México, FCE, 2008, pp.1060-1076.

⁶⁰ Aristóteles, *Política*, Madrid, Ed. Espasa Calpe, 2007, p. 203.

⁶¹ Aristóteles, *La constitución de los atenienses*, ob. cit., pp. 81, 83 y 113.

impersonalidad, irresponsabilidad e irracionalidad; cuyas consecuencias han tenido un impacto decisivo en la configuración del tipo antropológico de las sociedades contemporáneas: definido por el embrutecimiento intelectual, incluidos los estratos dirigentes que, a decir de Karel Kosik, “simplemente ya no entienden la realidad”.⁶² Lo que Manuel Pérez Rocha expresa, aludiendo a la alta burocracia mexicana, de esta otra manera: “las palabras estupidez, arbitrariedad y autoritarismo no son insultos, son descripción”.⁶³

Y 2) burocratización significa también, en el marco actual de escalada capitalista a nivel mundial: sistema cuya “razón de ser –real, psíquica e ideológica- es la expansión continua de la producción de bienes y servicios (que desde luego sólo son tales en función del sistema de significaciones imaginarias que el sistema impone)”.⁶⁴ Fenómenos sociohistóricos que nos permiten definir a grandes rasgos al estado contemporáneo como un estado-burocrático-capitalista, cuya división, como ya ha observado Castoriadis, no es solamente entre “poseedor y desposeído”, sino entre “dirigentes y ejecutantes de las actividades productivas de la sociedad [...] y por lo tanto del resto de las actividades”.⁶⁵

No es posible continuar desarrollando aquí todas las implicaciones y presupuestos contenidos en este breve resumen sobre el estado contemporáneo. Por el momento limitémonos a demostrar la pertinencia de esta definición al tratar de comprender la relación que mantiene con una actividad tan eminente social como la educación escolar. Para empezar, es importante decir que rechazamos de antemano, por unilateral, la tesis de Althusser acerca de que la escuela, simple y sencillamente, es un aparato ideológico del estado.⁶⁶ Es verdad que la escuela es sumamente vulnerable a este respecto; sin embargo, no es menos cierto que la práctica y la investigación pedagógica muestran también que la escuela ha sido una institución atravesada por más de una lógica. Como dice Silvia Duschatzky: “Hay Estado, hay programas y proyectos de gestión estatal, pero la cotidianidad en las escuelas no logra ser tomada por su lógica”.⁶⁷ No al menos totalmente, vale agregar.

⁶² Cfr. *Lumpenburocracia* en Karel Kosik, *Reflexiones antediluvianas*, México, Ítaca, 2014, p. 236.

⁶³ Manuel Pérez Rocha, *Educación, proceso permanente* (Domingo 1º de septiembre de 2013). La Jornada (en línea), México, Opinión.

⁶⁴ Castoriadis, *La sociedad burocrática*, Vol. 1, Barcelona, Tusquest, 1976, p. 54.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 94. Para Castoriadis el fenómeno de la burocratización se encuentra directamente relacionado con las formas mismas de producción en Rusia que fueron puestas en marcha en los planes quinquenales de Stalin y que, estarían justificadas, al igual que en la teoría de Weber, por una racionalidad administrativa.

⁶⁶ Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Ed. Cuervo, 1977, p. 10-11 y 20-38.

⁶⁷ Silvia Duschatzky, *Maestros errantes*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 103.

Es fundamental reconocer la existencia de otras lógicas que han configurado la fisonomía de la escuela moderna. Lógicas no sólo diferentes sino antagónicas a la alienación social -que acertadamente Althusser identifica con la ideología y el Estado, que dejaremos para el final-. En otras palabras, lógicas o tendencias emancipatorias, cuyas implicaciones son esenciales para el porvenir de nuestras escuelas y nuestras sociedades.

A este respecto, comencemos con una idea del romano Quintiliano, concretamente su defensa de la instrucción pública, pues nos permite entender mejor el carácter antropológico e histórico que ha tenido este problema en la tradición Occidental. En su *Institución oratoria*, Quintiliano contrapone la instrucción pública a la instrucción doméstica, ya que aquélla favorece una emancipación del orden cerrado de lo familiar. “Pues -nos dice- si se le aparta [al niño] de la sociedad, que es natural no solamente a los hombres, sino a las mismas bestias muda, ¿dónde habrán de aprender aquel conocimiento que se llama común?”.⁶⁸

Como ya se ha dicho en el apartado anterior, al citar a Gadamer,⁶⁹ parte del debate de este romano mantiene diversos lazos de continuidad con el ideal de formación del hombre como ciudadano que vela por el bien común. En la época de Quintiliano la idea de “bien común”, ciertamente, ha perdido gran parte de su antiguo contenido democrático; pero, como ya se dijo en el apartado anterior, la formación, tal como la entiende este autor antiguo, condesa todavía buena parte del legado griego (filosofía, historia, literatura, etc.). Pese a la situación política de Roma, no encontramos en Quintiliano, una noción elitista de escuela, por el contrario, apelando a cierto universalismo, nos dice: “no se encontrará ni uno solo [hombre] en quien no se consiga algo a fuerza de estudio”.

La semejanza de esta noción antigua con algunas teorías modernas es más que una casualidad; pues existen puntos de continuidad que, tras su ocaso, reaparecen en la cultura humanista e ilustrada europea,⁷⁰ pero, también, en las grandes revoluciones populares modernas, como en la Comuna de París. La influencia del Humanismo y la Ilustración en la escuela moderna es algo bien conocido y documentado;⁷¹ pero muy pocas veces se escribe,

⁶⁸ Véase, Marco Fabio Quintiliano, *Institución oratoria*, México, CONACULTA, 1999, pp. 44-49.

⁶⁹ Hans-Georg Gadamer, *ob. cit.*, p. 49.

⁷⁰ Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, dice Safranski: “contrapone la idea de personalidad desarrollada” “frente a la instrumentalización que la economía y la política estatal practican”. Véase Rüdiger Safranski, *Nietzsche*, México, Tusquest, 2010, p. 72.

⁷¹ Alfonso Reyes afirma que la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en México estuvo inspirada en esta tradición, cuyos antecedentes podemos seguir hasta la antigüedad greco-romana. Véase Alfonso Reyes, *ob. cit.*, p. 456.

fuera del marxismo, sobre la importancia que ha tenido a este mismo respecto las revoluciones populares, como la de la Comuna parisina en 1871.

Olvidando así que el derecho a la educación, tal como lo conocemos, es un logro bastante tardío en las propias sociedades europeas de mediados del siglo XIX. Lucha cuyo clímax ha sido descrito por Marx de la siguiente manera, aludiendo a la situación generada por la Comuna: “Todas las instituciones de enseñanza fueron abiertas gratuitamente al pueblo y al mismo tiempo emancipadas de toda intromisión de la Iglesia y del Estado. Así, no sólo se ponía la enseñanza al alcance de todos, sino que la propia ciencia se redimía de las trabas a que la tenían sujeta los prejuicios de clase y el poder del gobierno”.⁷²

Las implicaciones de este párrafo escrito por Marx, sobre la situación de la educación y la escuela propuesta, por la Comuna de París, son de la mayor relevancia, dado que nos sitúan en el corazón mismo del problema que intentamos aclarar: la relación entre el estado y la escuela. Esta cuestión, sin embargo, escapa en un aspecto medular a la propia teoría de Marx y a la tradición política occidental, que sólo muy recientemente ha logrado apreciar sin ambigüedades que la democracia en sentido estricto no es ya un estado.⁷³ Bajo esta idea, podemos afirmar que lo que nos dice Marx no es tanto que la escuela se haya descentralizado del estado, sino que, en general, no existe ya un aparato que dirija exteriormente la actividad educativa social toda.

El radicalismo democrático de la Comuna, aunque efímero, plantea problemas que para muchos continúan siendo difíciles de distinguir; por ejemplo, que lo que puede llamarse un proyecto educativo para la autonomía individual y política es históricamente inseparable de este tipo de las luchas populares. A la expansión del espacio de libertad política, corresponde una expansión de libertad educativa que tiende a superar las escandalosas diferencias entre ricos y pobre, entre gobernados y gobernantes y entre dirigente y ejecutante -en suma, del estado como tal, en tanto, institución que encarna y legitima (la mayoría de las veces a través de la violencia) la forma política de esta división-.

La historia de la Comuna contradice la noción liberal acerca de que el derecho a la educación ha sido garantizado, casi filantrópicamente, por el estado. Lo cierto es que el derecho a la educación no es una concesión del estado nacional, sino que es resultado de la

⁷² Carlos Marx, *La Guerra civil en Francia*, Madrid, Fundación Federico Engels, 2007, p. 68.

⁷³ Hannah Arendt, *Karl Marx y la tradición política occidental*, Madrid, Eds. Encuentro, 2007, p. 35.

reivindicación de luchas populares frente a este poder. La manera en que la Comuna concibió a la institución escolar apenas tiene referentes fuera de la historia reciente; a lo más, es comparable en la antigüedad con el ambiente de libertad de que gozaron las escuelas de Platón y Aristóteles en la Atenas del siglo IV (a pesar de que el primero era un declarado anti demócrata y el segundo allegado a la corte de Filipo): en medio de la democracia ateniense, que algunos han llamado decadente, florece la Academia y el Liceo como centros de enseñanza y conocimiento, sin que tengan que rendir cuentas a nadie o hacer propaganda (a cambio de prebendas o favores) al gobierno en turno.

La escuela moderna, repitámoslo una vez más, ha estado atravesada, como lo están las sociedades modernas,⁷⁴ por cuando menos dos lógicas históricas antagónicas: una lógica alienante y una lógica emancipatoria. Pero, ya desde inicios del siglo XX, es evidente que la segunda corriente ha sido sistemáticamente replegada por la lógica alienante (ideológica) de la pseudoracionalidad administrativa o burocrática. Ángel Díaz Barriga sugiere la fecha de 1939⁷⁵ para situar el periodo, a escala mundial, del proceso de burocratización escolar que coincide prácticamente con el ascenso de la burocracia a la dirigencia de los estados totalitarios -cuyo modelo de organización será la cadena de montaje: los campos masivos de exterminio nazis son un ejemplo de la barbarie a la que puede conducir esta lógica de la producción en serie. La investigación de Zorrilla Alcalá sugiere una fecha muy próxima para la burocratización de la escuela mexicana, que igualmente es paralela a la consolidación de un partido de estado con una marcada tendencia al autoritarismo y a la “administración”, sobre todo, a partir de 1946.⁷⁶

El nuevo esquema divisorio entre dirigentes y ejecutantes, como ya hemos dicho, aunque en un principio propio de la industria capitalista, pronto pasó a ser el esquema dominante del estado burocrático contemporáneo que apela, para legitimarse, a una supuesta racionalidad intrínseca a la actividad social -como si la administración fuese la finalidad última de la vida en sociedad-. Pero, digámoslo otra vez, frente a lo que estamos realmente es una ideología en sentido negativo; es decir, un encubrimiento de lo real como

⁷⁴ Véase, Castoriadis, *El mundo fragmentado*, Buenos Aire, Ed. Altamira, 1990, pp. 66-17.

⁷⁵ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares*, México, UNAM-IUSUE, 2014, p. 30.

⁷⁶ Véase Zorrilla Alcalá, *El bachillerato mexicano, un sistema académicamente precario*, México, UNAM-IISUE, 2010, p. 130.

pseudoracionalidad capitalista. Después de 1960, según Castoriadis, el retroceso cultural y político en los mismos países occidentales ha ido en un ascenso alarmante.⁷⁷

La desaparición de la coerción física de la institución carcelaria y escolar en la Europa moderna, como observa Foucault, está acompañada de la aparición de nuevas relaciones de “docilidad y utilidad”.⁷⁸ Un nuevo tipo de dominación sutil e impersonal como el que podemos encontrar en, lo que suele llamarse, administración del conocimiento.⁷⁹ Fenómeno particularmente evidente en el control que ejerce el estado sobre un elemento a primera vista tan neutral e inofensivo como el currículo escolar.⁸⁰ Esta tendencia heterónoma del saber, ciertamente, no es exclusiva de las sociedades modernas, pero el matiz específico que ha adquirido en la actualidad no es anterior a la segunda mitad del siglo XX. Todavía a principios de ese siglo, nos recuerda Díaz Barriga, el docente tenía que realizar su propia propuesta curricular,⁸¹ no era el privilegio de algunas universidades o un número reducido de especialistas. Relegando así a la mayoría de los maestros y estudiantes al nivel de simples ejecutantes del saber.

La administración del conocimiento privilegia, como en México, el sentido técnico de la educación escolar (véase apartado 3.1), orientada, naturalmente, a satisfacer las pretensiones productivistas de un sistema estratificado y desigual que propicia un saber fragmentado del mundo: extraordinariamente especializado para la mayoría de quienes acceden a la educación superior (parte de las minorías dirigentes y privilegiadas) o demasiado disperso, en términos disciplinares, para quien sólo tiene acceso a los niveles inferiores (la inmensa mayoría). Lo opuesto a cualquier conocimiento filosófico que aspira a un conocimiento lo más completo posible sobre el mundo. Pero de ello hablaremos extensamente más adelante (Véase cap. 4.1); por el momento valga decir, a manera preámbulo, que Marx tiene razón al censurar la actitud de contemplación pasiva del filósofo.

Hannah Arendt, en un magnífico párrafo que conviene citar casi por completo, nos recuerda la crítica contenida en la undécima tesis sobre Feuerbach, que puede servir de corolario a lo expuesto hasta ahora:

⁷⁷ Castoriadis, *El mundo fragmentado*, *ob. cit.*, pp. 19-20.

⁷⁸ Cfr. Foucault, *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, p. 141.

⁷⁹ Cfr. Delia Lerner, *Escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*, México, FCE, 2014, pp. 30 y 122.

⁸⁰ Véase Jurjo Torres, *El curriculum oculto*, Madrid, Torres, 2008, pp. 49-56.

⁸¹ Cfr. Ángel Díaz Barriga, *ob. cit.*, p. 37.

Marx no desafía a la filosofía, desafía la supuesta condición no práctica de la filosofía. Desafía a la resignación de los filósofos de no hacer otra cosa que buscarse un sitio en el mundo, en lugar de cambiar el mundo y hacerlo filosófico. Y esto no sólo es más que el ideal de Platón de filósofos llamados a gobernar como reyes, sino también algo decisivamente distinto, porque implica no el gobierno de los filósofos sobre los seres humanos si no el que todos los seres humanos, por así decir, se convierten en filósofos. La consecuencia que Marx sacó de la filosofía de la historia de Hegel [...] fue que la acción, contrariamente a la tradición filosófica, estaba tan lejos de ser lo opuesto del pensamiento que ella era su verdadero vehículo, es decir, su vehículo real, y que la política, lejos de estar infinitamente debajo de la filosofía, era la única actividad inherentemente filosófica.⁸²

Esta frase apenas necesita de un comentario, sin embargo, dada la poca inclinación filosófica y política de nuestra época, no está de más reiterar que la filosofía, la democracia política y la educación son dimensiones solidarias; ya que, una sociedad democrática, requiere de un tipo de individuo reflexivo y deliberante. En este sentido, podemos decir que la escuela lejos de lo que han llegado a creer algunas personas -y no poco sabios,⁸³ no aísla de la realidad social, sino que a su manera la reproduce.

El aislamiento, el ser incubadora o invernadero, por ejemplo, expresa ya un cierto tipo de relación de la institución escolar con la institución social en general. La escuela aísla en la medida en que encubre la realidad (institucional) creada por los propios hombres. La escuela como ya se dijo al principio, no está fatalmente determinada por la orientación dominante del estado; ya que, de lo contrario, cualquier discusión a este respecto se tornaría vana, dado que la tarea del docente no sería otra que la de un supervisor en la cadena de producción de seres dóciles para el mundo hegemónico (del que él mismo sería víctima y victimario). Pero sabemos que la escuela en su conjunto puede ser también un espacio de lucha contra la alienación humana provocada por una sociedad que favorece la estratificación y la desigualdad económica, educativa y política.

Este cuestionamiento y la organización parcial a la que pueda llegar esta tendencia, con todo, no puede durar indefinidamente dentro de las escuelas, si, a su vez, no es

⁸²Arendt, *ob. cit.*, pp. 65-66.

⁸³“Donde la escuela reemplaza a la realidad y permanece más o menos impermeable respecto de la sociedad de los adultos”. Véase, V.V.A.A. *Ser maestro, un estudio sobre el trabajo docente*, México, CONAFE-SEP, 1985, p. 32.

acompañado de transformaciones sociales y políticas fuera de ella. La educación, como práctica, posee hoy un dominio propio, pero no está aislada de la institución de lo social en general; sino que encarna, como institución, la tendencia o tendencias que orientan a una sociedad determinada. Ignorar o negar este tipo de cuestiones sólo es útil para quien desea mantener un orden de desigualdad social y un saber fragmentado (limitado) de la realidad.

Gran parte de lo que llamamos realidad es inimaginable sin la institución social (del lenguaje, por ejemplo) que la soporta y que es, precisamente, la manifestación fenoménica de lo que una sociedad determinada acepta como real-verdadero: por ejemplo, el dios judeo-cristiano y la iglesia (comunidad) en tanto institución: como texto y doctrina revelada por dios, como monasterio y vida monástica, como sacerdocio, como creyente, etc. La filosofía, en tanto institución, por su parte, es institución de una individualidad, como ya advertía Aristóteles, reflexiva y deliberante (que puede elegir).⁸⁴ Y este tipo de individualidad, como también él lo advierte, presupone una sociedad donde los individuos pueden autogobernarse con prudencia⁸⁵ (darse a sí mismos su propia ley como en Atenas).

En el contexto contemporáneo, esta relación entre filosofía y política se presenta de manera antagónica, pues, como tal, “el pensamiento es poder, y el poder del Estado intuye correctamente que su relación con él es algo que lo afecta de manera vital”.⁸⁶ Pensar con la propia cabeza, como lo hace el filósofo, es el único poder que, una vez conseguido, ningún poder externo puede quitar y, por consiguiente, resulta insoportable para un tipo de instituciones, como el Estado y el sistema económico contemporáneo, que se revelan alienantes y brutales.

⁸⁴Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, ob. cit., pp. 150-160.

⁸⁵ Dice el estagirita: “La política y la prudencia son una misma disposición, aunque su esencia no es la misma”. *Ibidem*, p. 158.

⁸⁶Véase *La burla* en Karel Kosik, *Reflexiones antediluvianas*, ob. cit., p. 44.

Conclusión

La autonomía como proyecto sociohistórico, según la tesis de Castoriadis analizada en el primer apartado de este capítulo, es inseparable de cierto tipo de instituciones sociales y prácticas humanas que la encarnan: por ejemplo, en la Atenas del siglo V, la política como autoinstitución explícita de la ley a través de la asamblea de los ciudadanos y, como correlato, la filosofía como autoinstitución de un tipo de subjetividad capaz de interrogar el orden instituido, esto es, un hombre que puede reflexionar y deliberar con su propia cabeza (no con la de su pastor, líder o gurú). Se ha dicho también que, más tarde, en época romana éstos y otros saberes y prácticas (como la historia, la literatura, la retórica, etc.) llegan a formar parte de un ideal educativo explícito, patente en la *Institución oratoria* de Quintiliano -aunque en un contexto limitado por el desarrollo de las instituciones políticas de Roma-.

Tendencia educativa que reaparece en diversos momentos de la historia occidental moderna (en el Renacimiento, en la cultura humanista e ilustrada), y que alcanzará su clímax de manera bastante tardía: principalmente, como resultado de las luchas y revoluciones populares y la tradición intelectual-humanista de mediados del siglo XIX y principios del XX que le acompañó. Tradición a la que pertenece la crítica de Marx al orden social estratificado y desigual (alienante): representado en las relaciones-instituciones como el estado, la propiedad y el tipo de producción burgués-capitalista.

La emergencia de los estados totalitarios en el viejo mundo durante el segundo cuarto del siglo XX constituye hasta ahora una de las ofensivas más exitosas contra algunas formas de autonomía humana -a la que pertenece, como ya se dijo, la misma filosofía-. Desde entonces -y aún tras la derrota de los totalitarismos- el estancamiento, cuando no franco retroceso, intelectual, social y político de las sociedades occidentales y occidentalizadas más ricas y tecnológicamente avanzadas, es notorio.

El predominio de este proceso histórico a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI es perceptible también en las instituciones escolares de todo el mundo, incluido México; sobre todo, en la instrumentación de reformas cupulares encaminadas a hacer de las escuelas meros centros de capacitación para la ejecución o la dirigencia en una sociedad estratificada. En este sentido, podemos repetir que la institución educativa es un elemento central en la colectivización de un proyecto social y político -para bien y mal-. Aquí se pretende reflexionar sobre aquellas prácticas sociales y educativas

propicias para la autonomía individual y social; ya que en ello nos va, en parte, el presente y el futuro de la democracia y la filosofía como prácticas efectivas.

El debate sobre el nacimiento histórico de la filosofía no solamente posee un valor especulativo para los eruditos, sino también repercusiones prácticas en lo tocante a su enseñanza escolar; pues permite aclarar buena parte del sentido pedagógico que acompaña a la emergencia sociohistórica de esta actividad humana. Una actividad, cabe decir, irreductible a la lógica cuantitativa de la administración estatal, basada en un saber estandarizado; lo opuesto al saber filosófico, que no es otra cosa que el ejercicio individual de pensar por uno mismo la totalidad de lo representable: el mundo, dicho en pocas palabras. Al menos, este es el sentido hacia el que pretende encaminarse nuestra propuesta de enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior.

Capítulo 2. Psiquismo y representación social de la realidad

Desde hace muy poco tiempo en la historia humana tenemos conciencia explícita de que el hombre es sujeto y objeto del proceso educativo; lo que siempre será correcto en términos abstractos, pero que, como tesis empírica, implica justamente la consciencia misma de la inmanencia del proceso educativo: los hombres y las mujeres se educan a sí mismos. Aquí no sólo se trata de que unos (los estudiantes) sean el objeto educativo y otros (los profesores) el sujeto de la educación o viceversa, sino que ambos, de hecho, son el sujeto y el objeto de la actividad educativa. Para ser más claros todavía en la tesis que pretendemos argumentar a continuación, añadiremos que el pensamiento adulto es, esencialmente, representación de la realidad a través de la institución social del lenguaje y de la institución en general contenida en él: como ley, saber, etc. Una institución, pues, que no es mera normatividad sobre lo dicho o escrito, sino una forma de aprender lo figurable, como tal, para el pensamiento del psiquismo maduro (es decir, para el pensamiento de un individuo socializado).

2.1. Adolescencia y docencia entre lo imaginario y el principio de realidad

Hoy, tras un siglo de investigaciones psicoanalíticas, apenas cabe duda de que la educación, incluyendo la educación escolarizada, forma parte de un complejo proceso de socialización del psiquismo humano (socio y psicogénesis). Como hasta ahora, no nos interesa realizar la historia de estos conceptos, sino proponer una lectura a partir de ciertas fuentes específicas sobre este tema y extraer entonces algunas de las implicaciones que tiene esta interpretación en la comprensión de ciertos procesos psíquicos que se generan durante el periodo del desarrollo humano llamado adolescencia. Procesos que están vinculados directamente con el establecimiento de un ego maduro y, por consiguiente, de un principio de realidad.

Decir que la educación, dicho en un sentido general, es un proceso de socialización, presupone, por decirlo de alguna manera, un psiquismo prehumano al que hay que socializar. Y, semejante supuesto no es, en modo alguno, una manera extravagante de pensar, pues ya algunos autores como Freud y, siguiéndolo, Piaget, Piera Aulagnier y Cornelius Castoriadis, han reconocido la existencia de un núcleo psíquico presocial: al que Freud y

Piaget llaman narcisismo originario,⁸⁷ Castoriadis mónada psíquica y Aulagnier proceso alucinatorio originario. De entre ellos cuatro autores, probablemente los dos últimos son quienes más se han preocupado en aportar pruebas satisfactorias de la existencia de este estado psíquico, así como de la influencia que tiene en el desarrollo ulterior del ego maduro.

Resumiendo algunas ideas de Aulagnier y Cornelius Castoriadis podemos decir, que, existe un primer estado originario, donde el psiquismo del recién nacido se representa a sí mismo como delirio o alucinación totalizante.⁸⁸ La novedad de las ideas de Piera y Cornelius, respecto de Freud (“el pecho soy yo”),⁸⁹ estriba en interpretar este fenómeno psíquico como la confirmación de la autoposición “radicalmente imaginaria” o alucinatoria del psiquismo humano, pues nada en la realidad externa puede dar cuenta de esta representación (protorepresentación) que tiene la psique de sí misma. A este núcleo originario de indiferenciación sigue un proceso de ruptura no siempre, pero si regularmente logrado, al que Castoriadis denomina “ruptura de la mónada”.

Al comienzo de este proceso de ruptura la psique sigue estando dominada por lo imaginario fantástico, ya que esta ruptura crea un espacio o un afuera irreal (imaginario) en donde se hace habitar al displacer o al “pecho malo”⁹⁰ –aun cuando éste exprese procesos internos como el hambre que es “proyectada” como pecho ausente-. O, bien, como dice Piera: “Se observa desde ya el principal escándalo del funcionamiento psíquico: su primera respuesta «natural» es desconocer la necesidad, desconocer el cuerpo y conocer solamente el «estado» que la psique desea reencontrar”.⁹¹

Posteriormente, según Castoriadis, el psiquismo del niño atraviesa por una fase triádica, en la que comienzan a aparecer tres elementos diferenciados: el cuerpo propio, el objeto (pecho) y el otro (madre). Pero este otro, todavía no es un otro real en sentido estricto,

⁸⁷ Véase Freud, *Las pulsiones y su destino [1915]* y *Los dos principios del suceder psíquico [1911]* en *Los textos fundamentales del psicoanálisis*, México, Alianza, 1997, pp. 266 y 630, respectivamente. Y Jean Piaget, *Psicología del niño*, Buenos Aires, Editor 904, 1976, pp. 24 y 31.

⁸⁸ Piera Aulagnier llama pictograma a esta primera representación-afecto en que la propia psique unifica (identifica) de manera alucinatoria su propia actividad y el resto. Véase Piera Castoriadis Aulagnier, *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2010.

⁸⁹ Véase Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. II, Barcelona, Tusquest, 1989, p. 221. Según palabras de Yago Franco podemos pensar este estado “como una indiferenciación del contacto boca-pecho, de la sensación producida por la leche materna en su ingreso, del contacto de la piel de ambos cuerpos, etc., conformando una imagen totalizada y totalizante”. Yago Franco, *Magma: Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 2003, p. 121.

⁹⁰ Cornelius Castoriadis, *ob. cit.*, p. 225.

⁹¹ Piera Aulagnier, *ob. cit.*, p. 42.

dado que el esquema imaginario totalizante es transferido ahora hacia la imagen del otro, que se vuelve entonces, para el niño, poseedor absoluto del objeto del placer (pecho).⁹² A partir de este momento puede decirse que el delirio psíquico adquiere el carácter de una fantasía, pues los padres, o lo que haga de tales, fungirán en la imaginación del niño como dueños del sentido. Un poco lo que dice el psicoanalista Igor A. Caruso cuando afirma que el niño sólo vivencia la historia a través de sus mediadores.⁹³

Nunca estará de más decir, dado que se trata de algo a lo que todos estamos expuestos, que esta representación infantil, respecto del mundo real de los adultos, es un verdadero fantasma, pues no existe una sola persona o entidad que pueda ser considerada fuente última de sentido. Ayudar a disipar este tipo de fantasía psíquica es probablemente una de las tareas más importantes a las que se enfrenta la docencia en lo que toca a la enseñanza de un determinado saber. En este sentido, por ejemplo, la psicoanalista Arminda Aberastury dice que una adolescencia normal tiene que atravesar, un duelo por las figuras paternas idealizadas en la infancia.⁹⁴

Pero debemos cuidarnos, justamente, de no ofrecer sustitutos mediante otro tipo de fantasías totalitarias, ya que con muchísima frecuencia el docente –y la sociedad de los adultos en general- estimulan este tipo de ficciones (dios, saber o racionalidad absoluta) mediante su propia investidura (como padre, profesor, funcionario o sacerdote) como realidad establecida o dada. Volviendo al discurso psicoanalítico podría decirse que el famoso complejo de Edipo no es únicamente un cierto tipo de fijación hacia la madre real, sino también a la institución, como institución establecida: como negativa para cuestionar el sentido establecido por la sociedad: ancestros, costumbres, tradiciones, creencias, prejuicios, ideologías, etc.

Como ya se ha dicho es justamente en este punto donde se presenta con mayor evidencia parte del fracaso de nuestra educación escolar, pues apenas cabe duda de que, lo que solemos llamar, ego maduro o psiquismo adulto, tal como lo conocemos hasta ahora, no deja de poseer importantes remanentes del tipo de fantasía totalizante: ¿Cómo entender si no la búsqueda de un saber absolutos entre los sabios? O, pero aún, ¿qué decir de la aceptación normalizada en la mente de muchos ciudadanos de líderes infalibles?

⁹² *Ibidem*, p. 231.

⁹³ Cfr. Igor A. Caruso, *Psicoanálisis, marxismo y utopía*, México, Ed. Siglo XXI, 1981, p.12.

⁹⁴ Cfr. Aberastury y Knobel, *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977, p. 10.

Podemos decir, volviendo al tema de la adolescencia, que se trata de un periodo de profundos reajustes de lo imaginario en el nivel individual –que, en cierto sentido, es el inconsciente del psicoanálisis-. A favor de esta tesis podemos recordar estas otras líneas de Arminda Aberastury: “Así como sabemos que hay fantasías psicóticas en el bebé -por nuestra experiencia clínica psicoanalítica- vemos en la adolescencia la exteriorización, modificada por la experiencia previa, de los remanentes de esa fantasía”.⁹⁵ Lo que vemos aquí es, al menos como un proceso central en la adolescencia, un profundo y prolongado reajuste o equilibrio de lo imaginario psíquico con la realidad social (único referente de un principio de realidad). De ahí que no sea del todo inadecuado caracterizar a la adolescencia como un periodo de transición entre la infancia y la madurez. Pero, como ya se ha dicho, es posible encontrar en muchísimos adultos remanentes importantes de esta fantasía totalizante. A tal punto que podemos llegar a preguntarnos con Eric Erikson sobre lo que realmente significa ser un adulto en nuestras sociedades.⁹⁶

Interrogarnos sobre este asunto no es una forma de introducir subrepticamente un nuevo problema, ya que, aunque es verdad que la adolescencia posee una serie de características y procesos propios (físicos, fisiológicos y psíquicos), no es menos cierto que es un periodo decisivo de transición a la vida adulta. Y ¿qué significa ser adulto en nuestras sociedades? Remitiendo otra vez a la psicoanalista argentina Arminda - aunque los ejemplos abundan- podemos decir que nuestro “adulto se aferra a su mundo de valores que con frecuencia es el producto de un fracaso interno y de un refugio en las formas típicas de nuestra sociedad alienada”.⁹⁷ Y ante ¿qué es un fracaso interno esta sujeción a los valores típicos de nuestras sociedades capitalistas alienadas? Como podrá inferirse, se trata de un fracaso – parcial si se quiere- de superar la dependencia del tipo de fantasía totalizante y no pocas veces totalitaria.

A este último respecto, es necesario señalar que, más que una ruptura, la adolescencia puede llegar a ser el establecimiento de una nueva relación con lo imaginario, ya que este componente jamás será desterrado del todo, salvo que en lugar de hombres deseemos autómatas o bestias dóciles. La persistencia de lo imaginario psíquico, como elemento nuclear es visible, por ejemplo, en nuestra percepción espacial egocéntrica o, bien, en la

⁹⁵ *Ibidem*, p 42.

⁹⁶ Erik Erikson, *Sociedad y adolescencia*, México, Ed. Siglo XXI, 1993, p. 179.

⁹⁷ Aberastury y Knobel, *ob. cit.*, p. 22.

representación que tenemos del futuro, como proyección fantasmática, de lo que todavía no es, pero puede llegar a partir de la acción. Algo que expresa Herbert Marcuse de esta otra manera:

El verdadero valor de la imaginación se relaciona no sólo con el pasado, sino también con el futuro: las formas de libertad y felicidad que invoca claman por liberar la realidad histórica. En su negativa a aceptar como finalidades las limitaciones impuestas sobre la libertad y la felicidad por el principio de realidad [dominante], en su negativa a olvidar lo que *puede ser*, yace la función crítica de la fantasía.⁹⁸

En este sentido, decíamos más arriba, que la docencia en el nivel medio superior tiene un papel fundamental por cuanto puede contribuir a que el sujeto desarrolle autonomía en el saber o, en términos psicoanalíticos, a favorecer que ahí donde está el ello devenga un yo: entendido como un individuo reflexivo y deliberante (capaz de pensar y decidir su vida individual y colectiva). Pero, repitémoslo una vez más, es aquí donde con mayor frecuencia suele fracasar nuestra educación escolar y la sociedad, en general.

Evidentemente, este fracaso tiene parte de su origen en el autoritarismo del profesor. Un autoritarismo que puede adquirir diversos matices, desde la violencia física o verbal hasta, formas más sutiles, como el dogmatismo pedante, donde el conocimiento se presenta como dado o establecido: las matemáticas, por ejemplo, son presentadas como un *corpus* de axiomas inmutable y sin fisuras.⁹⁹ Este dogmatismo epistemológico del docente puede ser interpretado como la forma de un principio de realidad de clausura (heterónimo); puesto que lo real es presentado como absolutamente dado y, por lo tanto, acabado. De tal manera que el profesor no es sino un representante de una institución dominada por lo imaginario, en tanto, fantasía de un saber total y transparente.

En este sentido, Marx tiene razón al observar, en la tercera *Tesis sobre Feuerbach*, al afirmar que “el hombre es producto de las circunstancias y de la educación”; y si el hombre quiere educarse de manera distinta, tiene que cambiar también sus circunstancias: el “educador necesita ser educado”.¹⁰⁰ Lo que también quiere decir que los hombres se hacen a

⁹⁸ Cfr. Herbert Marcuse, *Eros y civilización*, México, Ed. Joaquín Mortiz, 1965, p. 100.

⁹⁹ Véase apartado 4, 4.1 *Aspectos gnoseológicos*.

¹⁰⁰ Véase Marx y Engels, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, México, Ed. Grijalbo, 1970, p. 10. Se trata de una idea nueva en la historia moderna, pero no del todo en la historia occidental, véase, por ejemplo, el primer estatismo de *Antígona* en Sófocles, *Tragedias*, Madrid, Ed. Gredos, 2002, pp. 261-262.

sí mismos o que el hombre educa al hombre y, por tanto, no existe otra realidad para el hombre que la realidad que él mismo descubre-crea. ¿Qué más puede significar un principio de realidad para el ego maduro, sino que lo histórico-social (como significaciones e instituciones que la encarnan) son los lentes, aunque sería mejor decir los ojos mismo, a través de los que nos abrimos paso a la realidad?

Si en algo puede contribuir la docencia -y no es poca cosa- estriba en poder hacer partícipes a los jóvenes en la comprensión y transformación de una realidad problemática e inacabada, a la que accedo en la medida en que puedo ser consciente de que se trata de un proceso permanente de autocreación (individual y social). Lo que implica, entre otras cosas, el abandono del esquema de omnipotencia mágica del pensamiento, del dominio de la fantasía irrefrenada-. Los tres duelos que atraviesa la adolescencia, según Arminda Aberstury, son un buen ejemplo de lo que podemos llamar maduración psíquica: el duelo por el cuerpo infantil, por el rol e identidad infantil y duelo por los padres de la infancia. Estos duelos están relacionados con la superación de formas narcisistas y de las fantasías delirantes de tipo totalizante.

Evidentemente, el aula no es un consultorio psicoanalítico, por lo que no podemos esperar resolver como docentes todos los conflictos de nuestros jóvenes estudiantes. Pero la docencia si puede propiciar, sobre todo la docencia en filosofía, en el joven una reflexión deliberada sobre la realidad. Nada indica que esto sea imposible a esta edad, por el contrario, y como reconocen diversas investigaciones, es precisamente durante ella que los jóvenes han desarrollado ya una alta sensibilidad no sólo para interrogar (como hacen los niños) sino también para desarrollar una verdadera investigación (autodirigida). En este mismo sentido, podemos entender un párrafo de Aberastury que, aunque un poco extenso integra de manera inmejorable algunas de las ideas planteadas hasta aquí:

La adolescencia necesita basar sus rechazos y sus aprobaciones en alternativas ideológicas [en sentido general, como un conjunto de ideas coherentes entre sí] relacionadas en forma vital con los límites existentes en la formación de la identidad. Su adquisición exige un largo proceso, en el cual se va elaborando el duelo de las ideologías sustitutivas de la relación con los padres. Es frecuente que los primeros intentos tengan las características de una formación reactiva contra ellos o se asimilen totalmente a los de una persona que constituye un ideal sustitutivo de los padres. La propia ideología surge a la par de la identidad adulta. El logro de

esta identidad es una meta a la que debe llegarse asumiendo la creatividad en forma de paternidad o de maternidad tanto como de creatividad en el mundo...¹⁰¹

Independientemente de si estamos de acuerdo o no con la paternidad, es claro que la creatividad paterna con el hijo y del docente con el estudiante no es unilateral, sino que la creatividad radica en el reconocimiento, ya sea para el recién nacido o el joven, de que se estamos frente a un principio, al que solamente él puede darle sentido a través de su existencia y saber. Y este proceso, culmina o comienza, según se vea, cuando asumo mi autodeterminación como un proceso que sólo termina con la muerte. En este párrafo, Aberastury también nos previene de la contratransferencia, es decir, del riesgo de invertir a asumir el rol del padre protector o amante. Y finalmente, nos invita, a no ofrecer una imagen desfigurada de nuestro saber docente: la de creer que nuestras convicciones personales son las únicas válidas.

Es verdad que actualmente la figura del profesor autoritario es indefendible teóricamente y comienza a desaparecer de la práctica, por lo que no puede ser considerado como el único motivo por el que se puede mal lograr esta meta de autonomía. Por el contrario, parece que el problema se ha corrido al extremo opuesto, es decir, a la ausencia de autoridad. Erikson hace poco más de tres décadas ya decía: “impresiona la voluble incapacidad [de los maestros] para llegar a hacer nuestra hasta *esa autoridad casi opresiva que en verdad poseemos en la mente de los jóvenes*”.¹⁰²

Naturalmente Erikson no sugiere que el docente deba valerse de esta fantasía para hacer valer su autoridad; sino que nos previene contra el reverso anodino del autoritarismo que resulta de la completa falta de autoridad. Ninguna de estas vías, evidentemente, es satisfactoria; pero de esto no se deduce que no exista o que debamos de renunciar al principio del placer y al principio de realidad o principio de autoridad. En este sentido, diversas teorías han apelado a un término medio que, sin anular la fantasía, mantiene el principio de realidad.¹⁰³

Este tipo de advertencias no son superficiales, sobre todo si tenemos en cuenta, como señala una vez más Arminda Aberastury, que la misma angustia que produce la difusión de

¹⁰¹ Cfr. Aberastury y Knobel, *ob. cit.*, pp. 139-140. Las palabras entre corchetes son mías.

¹⁰² Erik H. Erikson, *ob. cit.*, p. 163. Las cursivas son mías.

¹⁰³ Piera Aulagnier observa que la psique vive toda irrupción exterior como violencia. Ignorar este hecho solamente puede conducir a ilusiones e idilios poco deseables. Véase Piera Aulagnier, *ob. cit.*, p. 15.

la identidad durante la adolescencia puede llegar a dar lugar a una “búsqueda de una identidad totalitaria”.¹⁰⁴ No se trata de una exageración obtenida de la observación de un profesor conservador o sin autoridad frente al carácter “rebelde” de la juventud, o una expresión de mala fe hacia ésta, sino de una advertencia para reconocer los peligros que nos acechan desde el interior y desde el exterior.

Estar del lado de las clases y grupos más débiles y menos favorecidos, no debe conducirnos al optimismo cristiano que sólo ve el sufrimiento y cierra los ojos frente al embrutecimiento que genera la miseria material y espiritual. Y aquí las buenas intenciones, como siempre, no bastan; pues sabemos que no es suficiente con apelar al amor a los pobres y débiles. Es verdad que debemos depositar mucha de nuestra confianza en las clases y los grupos menos favorecidos, pues son los más interesados y necesitados en comprender la realidad que los oprime, pero también es cierto que son los más expuestos a representar el servilismo más brutal en la espantosa comedia de los excesos de la riqueza y del poder.

Basta recordar los diez mil lumpen que conformaron el ejército de Luis Bonaparte o, bien, los pobres diablos blancos (aunque los hay de todos los colores) reclutados en la SS nazi. En este sentido, no podemos menos que coincidir con Adorno, que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”.¹⁰⁵ Y no hay aquí ningún anacronismo, pues, es claro, salvo para quien está inmerso en ellos, el retorno de los fundamentalismos y la barbarie. Barbarie que no se limitan a los países europeos o del oriente medio, sino que han resurgido, después de un largo periodo de latencia, por todo el mundo (y los ejemplos sobran y E.E.U.U. es un buen ejemplo).

Pero, añade Adorno, frente a esta barbarie no hay garantía de desenlaces victoriosos, pues el problema no se reduce a un fenómeno psíquico, sino que estamos frente a una tendencia histórica.¹⁰⁶ En este sentido, pare urgente ensayar nuevas relaciones (prácticas) entre la fantasía y el principio de realidad (entre la psique y lo social), que no tiendan a la clausura de su ser.

¹⁰⁴ Arminda Aberastury y Mauricio Knobel, *ob. cit.*, p. 138.

¹⁰⁵ Véase Theodor W. Adorno, *La educación después de Auschwitz*. En T. W. Adorno, *Educación para la emancipación*, *ob. cit.*, p. 79.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 82.

2.2. Pensamiento, imaginación y cultura escrita

“[El hombre] se enseñó a sí mismo el lenguaje
y el alado pensamiento...”

(Sófocles, *Antígona*)

La filosofía, de antiguo, ha reconocido la relación esencial que mantienen pensamiento y lenguaje; si bien, hay que admitir que este acierto no ha estado exento de ciertas ambigüedades y dominado, hasta hace no mucho, por argumentos puramente especulativos. Sin embargo, en los hechos son muy pocas las filosofías -y teorías en el sentido más general- que han influido tanto en la formación de toda una cultura, como la misma filosofía de Platón en Occidente y la tradición bíblica judeo-cristiana, en buena medida influida por aquél.

Querámoslo o no, sepámoslo o no, estas dos tendencias del pensamiento occidental han influido de manera decisiva en la formación de un esquema dominante sobre lo que significa pensar y decir. Sin embargo, también es cierto que, por lo menos desde finales del siglo XIX, un nutrido número de filósofos, lingüistas, antropólogos, sociólogos, etnólogos y psicólogos, han desarrollado nuevas y radicales observaciones e interpretaciones sobre estos fenómenos psico-sociales. Estas nuevas orientaciones en las investigaciones teóricas sobre el pensar-decir humano, si bien, son prometedoras, por ahora, constituyen el dominio de interés de un número todavía poco numeroso de intelectuales, especialistas y académicos.

La comprensión de estos problemas no es un mero asunto de interés teórico; sino que tiene y ha tenido importantes repercusiones en el nivel práctico. De hecho, esta falta de interés teórico es causa y consecuencia de la crisis en que se ha venido debatiendo, no ya únicamente la filosofía, sino -como decíamos más arriba- las ideas y hábitos de toda una cultura. Ideas y hábitos que directa e indirectamente inciden en las prácticas más cotidianas del hombre moderno, como puede ser -según veremos- la escritura o la lectura.

Dentro de estas tres grandes tendencias, como se insinuó más arriba, encontramos al platonismo, del que habremos de discutir, a grandes rasgos, las siguientes tres cuestiones vinculadas entre sí: 1) el desconocimiento de una diferencia clara entre oralidad y escritura, 2) la expulsión de los poetas de la ciudad ideal y 3) la definición de pensamiento como diálogo del alma consigo misma.

La primera de estas ideas podemos encontrarla, por ejemplo, en el *Crátilo*, cuya argumentación se mueve en un análisis del lenguaje que no logra diferenciar entre oralidad

y escritura, sobre todo, al plantear una oralidad silábica¹⁰⁷ y que los fonemas del alfabeto podrían ser los elementos últimos del lenguaje en general.¹⁰⁸ Lo que entra en contradicción con la misma intuición antigua¹⁰⁹ y con las investigaciones lingüísticas más modernas que aseveran que la oralidad es anterior a la escritura. Pero esto que puede ser un error poco censurable en Platón, se ha vuelto uno de los prejuicios más arraigados y difundidos de la cultura escrita en Occidente. Al grado que actualmente sigue siendo corriente, entre la mayoría de las personas “alfabetizadas”, la idea de que la escritura es una especie de epifenómeno de la oralidad. Pero, durante el pasado siglo, hemos aprendido a reconocer que tal afirmación no concuerda con la realidad. Las investigaciones lingüísticas, pioneras en este campo, han puesto de manifiesto justamente la necesidad de diferenciar claramente -sin considerarlos por ello incompatibles- los fenómenos de oralidad y escritura. Más adelante discutiremos algunas implicaciones de estas ideas, por ahora es suficiente con recuperarlas.

La segunda cuestión, referente a la expulsión de los poetas de la *República* de Platón, evidentemente, no puede ser atribuida al odio, sino que, como indica Alfonso Reyes, este tipo de “incursiones en la literatura aparecen dominadas por la preocupación ética, pedagógica, política, inevitable de su tiempo”.¹¹⁰ Pues Platón advierte, no sin cierta razón, que la mentira es más que un no ser lógico -caso de Parménides-, ya que también educa: ¿No es éste precisamente uno de los motivos más importantes de su polémica -no del todo injustificada- contra los sofistas y los poetas? Al plantear esta discusión, Platón es nuestro contemporáneo, pues en el discurso la verdad y la mentira están vestidas con el mismo ropaje.

Pero, volviendo a la crítica de la poesía, podemos resumir los alegatos de Platón en su contra en los dos siguientes: a) la poesía es un arte imitativo como todo arte humano, pero, lo cierto, es que es imitación en tercer grado -lo que prácticamente es un eufemismo para no llamarla mentira, falsificación, engaño o chapucería-. Y, b) la poesía, las más de las veces, educa a los hombres en lo innoble y bajo: estimulando las pasiones. Sin embargo, una

¹⁰⁷ Las investigaciones de Emilia Ferreiro señalan que la segmentación silábica, si bien, no es exclusiva de la escritura, en su uso puramente oral se vuelve bastante imprecisa: la identificación de sílabas o el simple conteo se vuelve problemático en un mundo sonoro. Véase *Entre la sílaba oral y la palabra escrita* en Emilia Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Ed. Siglo XXI, 2014, pp. 109-120.

¹⁰⁸ Véase Platón, *Crátilo, Diálogos*, II, Madrid, Gredos, 2000, pp. 428-434.

¹⁰⁹ Los griegos -como dice Heródoto- no sabían escribir antes de la llegada de los fenicios. Heródoto (Libro V, 58), *Los nueve libros de historia*, México, Ed. Cumbre, 1980, p. 302. También puede verse la no menos meritoria intuición de Platón en el *Timeo* sobre la pérdida de la escritura por grandes cataclismos, como de hecho ocurrió en la misma Grecia. Platón, *Diálogos*, IV, Madrid, Ed. Gredos, 2000, pp. 158-159.

¹¹⁰ Alfonso Reyes, *ob. cit.*, p. 159.

segunda mirada, desde nuestra propia época, nos permite advertir que lo que Platón expulsa de su *República* no es propiamente la mentira y las pasiones innobles, sino la invención o creación literaria (*poiesis*). Que, además de ser inseparable de la pasión,¹¹¹ posee una gran semejanza con la mentira. Dice Juan Rulfo: “La literatura es mentira que dice la verdad”,¹¹² pues, hace aparecer lo que de otra forma no podría ser. Afirmación que, en el caso de Platón, adquiere una connotación completamente negativa, propia de la tradición ontológico-determinista, para la que todo está determinado absolutamente desde su origen.¹¹³ Contradicción flagrante en un filósofo como Platón; creador de fábulas que continúan siendo motivo de nuestra admiración y reflexión.

Sin embargo, debemos admitir que, en el fondo, Platón es consecuente con su propia filosofía: fundada en realidades (las ideas) suprasensibles, inmutables y eternas y, por lo tanto, accesible sólo a la inteligibilidad del pensamiento filosófico o, más bien, de lo que Platón entiende por tal. Y en este sistema de pensamiento, como lo demuestra el juicio contra los poetas, la creación no tiene lugar, como no sea atribuyéndola a un ser divino: como el demiurgo en el *Timeo*,¹¹⁴ que en realidad se limita a imprimir (imitar) las formas eternas en la materia.¹¹⁵ Dicho en palabras más breves, para Platón, tanto como para la tradición judeo-cristiana, la verdadera creación ya ha tenido lugar.

La tercera cuestión por tratar es la definición que Platón ofrece en el *Sofista* de pensamiento como diálogo silente del alma consigo misma,¹¹⁶ que presupone y, en parte, explica las dos anteriores: como contradicción y acierto a la vez. Contradicción en cuanto no puede dejar de remitir a las dos tesis anteriores, de las que no puede deducirse, sino cierto escepticismo respecto de los alcances del lenguaje en la captación del tipo de verdad propuesto por el sistema platónico: en donde el lenguaje -sea oral o escrito, pero peor si es escrito- es siempre ya una pobre imitación de la verdad auténtica, a la que solamente accede el filósofo en la contemplación solitaria de la verdad: como “diálogo” silencioso.

¹¹¹ Véase Castoriadis, *Hecho y por hacer*, Buenos Aires, EUDEBA, 1998, pp. 163-168.

¹¹² Juan Rulfo: *la literatura es una mentira que dice la verdad. Conversación con Ernesto González Bermejo*. Revista de la Universidad de México, V. XXIV, No. 1, septiembre de 1979, p. 6.

¹¹³ Véase a este respecto Castoriadis, *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*, ob. cit., pp. 313-319.

¹¹⁴ Véase Platón, *Timeo*, 28c y 37d. *Diálogos VI*, Madrid, Gredos, 2000, p. 165 y 176.

¹¹⁵ Véase Platón, *República.*, ob. cit., pp. 459-460.

¹¹⁶ Véase Platón, *Sofista*, 263a-464a. *Diálogos*, Vol. V, Madrid, Gredos, 2000, pp. 461-462.

Pero en medio de esta contradicción en la que incurre Platón -que no puede dejar de remitir al infiel lenguaje para definir, aunque sea metafóricamente, al pensamiento- subyace también un acierto fundamental que no tiene que ver tanto con el reconocimiento explícito de esta verdad como con su emergencia (creación) histórica, lo que es el propio pensamiento de Platón: la emergencia de una subjetividad para la que los problemas planteados al pensamiento sólo pueden surgir de él y ser respondidos por él mismo. Actualmente esta idea puede vincularse a nociones más modernas como lenguaje interiorizado o representación, pero, aunque pueda presuponerlas, no debe confundirse con ellas. Lo que parece más cierto es que la definición de Platón remite a la configuración-creación de este orden de pensamiento que es inseparable de un tipo de subjetividad que piensa de manera dialéctica, no sólo en sentido lógico sino también social, ya que para poder razonar sobre un principio y su opuesto, de manera explícita y abierta, es necesario una comunidad humana sin dogmas. Preguntar abiertamente sobre si los dioses existen o no, es un fenómeno relativamente nuevo en la historia humana.

Además, esta forma de dialéctica -que prácticamente nace con Platón-, como dice Ong, aunque el propio Platón no lo advierta, “es efecto de la escritura en los procesos intelectuales”.¹¹⁷ No obstante, esta vez apelando a Marx, debemos recordar que “las circunstancias se hacen cambiar por los hombres”:¹¹⁸ que el poema hace al poeta, tanto como el poeta hace al poema. Y de esta manera debemos entender la obra-pensamiento del hombre Platón que, perogrullada o no, a la vez que manifestación de ciertas condiciones de su propia cultura es también emergencia de algo nuevo en ella. Sin embargo, este planteamiento quedará encubierto por el tipo de verdad suprasensible, inmutable y eterna.

Ahora bien, en lo que toca a la tradición judeo-cristiana, como momento de esta historia nos interesa destacar dos principios, indisociables entre sí en el análisis: 1) mundo y hombre como creación de un ser divino, al que ya hemos aludido y 2) la palabra sagrada como revelación.

El pensamiento judeocristiano, aunque no puede deducirse del platonismo, es afín en muchos sentidos a él -como ya acusa Nietzsche-. No es necesario entrar en mayores detalles, ya que prácticamente todos conocemos la historia bíblica, de origen judío, sobre un dios

¹¹⁷ Walter Ong, *Oralidad y escritura*, México, FCE, 2004, p. 105.

¹¹⁸ Marx y Engels, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, ob. cit, p. 11.

único creador -a partir del verbo- del cielo y de la tierra: “Dijo Dios: Haya la luz. Y hubo luz”.¹¹⁹ Dogma religioso que en tiempos de San Agustín parece encontrar cierta explicación en la formulación pagana de la filosofía de una inteligencia (*nous*) divina, a la que se superpone otra ficción: la capacidad de crear ex nihilo el mundo material a partir de la ininteligibilidad de un aliento, soplo, verbo divino.¹²⁰ La afinidad con el platonismo es evidente, por lo menos, en la aceptación de una verdad-entidad trascendente que explica lo inmanente.

Las repercusiones de estas dos tendencias en la cultura occidental prácticamente dictaminarán durante muchos siglos el sentido del pensar y lo de lo que a partir de él puede ser dicho. A tal grado ha dominado que, en una época relativamente reciente: el espíritu científico de Galileo estará convencido de que el mundo es un libro escrito por dios en el lenguaje de las matemáticas. Y como dice Foucault, no se trata de la excentricidad de un genio, sino de una idea bien difundida en el hombre del siglo XVI; quien sobreentiende en todo momento que el sentido está ahí, dado desde siempre y solamente hay que descubrirlo: “No existe diferencia alguna entre estas marcas visibles [las cosas] que dios ha depositado sobre la superficie de la tierra, a fin de hacernos conocer sus secretos interiores, y las palabras legibles que la escritura o los sabios de la antigüedad, iluminados por una luz divina, han depositado en los libros salvados por la tradición”.¹²¹

Hasta finales del siglo XIX encontramos bien arraigada en Europa el legado de esta tradición metafísica sobre la naturaleza del pensamiento y el lenguaje, por ejemplo: en la noción de genio, que no es sino el gran mediador o interprete de una serie de verdades que de otra forma permanecerían inaccesibles al común de los mortales; o, bien, en la aspiración de una hermenéutica, que pretende reproducir el sentido auténtico del texto: ya sea aceptando acriticamente la autoridad de un autor, como hace Whitehead al afirmar que “toda la filosofía occidental es una serie de notas a pie de página de las obras de Platón”; o, bien, bajo la forma teísta, es decir, remitiendo a una instancia divina irrecusable que es fuente y garante última de la “Palabra”, del “Texto” y, en último término del mundo.

¹¹⁹ *Génesis*, 1.1. *Biblia*, Alemania, Ed. Herder, 2006, p. 15.

¹²⁰ *Cfr. Agustín, Confesiones*, México, Ed. Porrúa, 1999, pp. 208-209 y 216-217.

¹²¹ Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*, México, Ed. Siglo XXI, 2014, p. 51.

La creación y la imaginación humana como problema explícito no tiene un lugar relevante en estas tradiciones de pensamiento,¹²² ya que todo tiene lugar conforme a un orden previamente establecido de cosas: por dios, la naturaleza o, como hoy, la necesidad económica o del mercado, etcétera. El hombre en el mejor de los casos sólo descubre, interpreta o revela un mensaje que estaba contenido en las cosas. En este sentido, no es de sorprender que la copia y el comentario¹²³ se conviertan en el modo de reproducción de este tipo de verdad cerrada. Y no podemos menos que reconocer que esta concepción no es del todo ajena a nuestra época, pues encuentra cierta continuidad en muchas de las prácticas de la institución escolar actual: institución a la que, prácticamente, se le ha atribuido desde hace mucho tiempo la función de “alfabetizar”, pero, casi siempre, se lo hace introduciendo en el aula, justamente, la ficción de una interpretación única de lo textual.¹²⁴

Ahora bien, como tercer y último momento de este breve análisis, recordemos que en la historia reciente han aparecido una serie de investigaciones que, aunque heterogéneas en su contenido, comparten su crítica hacia el tipo de nociones de pensamiento dominante en la tradición occidental. Estas, “nuevas” orientaciones -como intentaremos explicitar- si bien plantean todavía problemas a resolver, prometen cambios para nuestra cultura.

Para comprender la trayectoria de esta orientación y la novedad de sus ideas analizaremos brevemente como hasta ahora, seis tesis que, si bien, provienen de diversos dominios disciplinares, nos permiten captar los niveles que hoy debemos considerar al abordar problemas relativos al pensamiento y al lenguaje: 1) el consenso elemental de diversas filosofías contemporáneas (vinculadas particularmente a la fenomenología y al marxismo) sobre la relación entre hombre y mundo; 2) en consonancia con lo anterior, que esta relación (hombre-mundo) está atravesada por el lenguaje; 3) que pensamiento y lenguaje, como ya reconoce Vygotsky a principios del siglo XX, tienen un origen distinto pero paralelo en su desarrollo; 4) la necesidad de diferenciar, como hacen algunas teorías lingüísticas entre procesos de oralidad y de escritura; 5) que aprender a escribir, como enseña Emilia Ferreiro, da pie a cambios del orden mismo del pensamiento del sujeto psicológico; y 6) el papel

¹²² Salvo Aristóteles -escribe Castoriadis- prácticamente ningún otro filósofo hasta la época moderna había reconocido un nexo entre pensamiento e imaginación. (Véase Castoriadis, *Los dominios del hombre*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2002, p. 150).

¹²³ Dice Foucault, por ejemplo, que “...el lenguaje del siglo XVI se encontraba en la posición de comentario perpetuo”. Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*, ob. cit., p. 96.

¹²⁴ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, ob. cit., p. 117.

fundamental de la imaginación, reconocido por Castoriadis, en el establecimiento de formas de ser que tiene lugar, aunque no necesariamente su origen, en el psiquismo como ocurre en la relación pensamiento-lenguaje.

La primera de esta última serie de tesis nos remite, como ya se dijo, a la corriente fenomenológica iniciada por Husserl, sobre todo a la “intuición”, como él mismo la llama: “de que entre el hombre y el mundo existe una correlación, lo que implica que yo no puedo comprender al hombre sin su relación con el mundo ni al mundo sin su relación con el hombre”.¹²⁵ Esta intuición, que puede parecer una perogrullada, en una época tan entregada a lo terrenal como la nuestra, sin embargo, encierra una verdad mucho más esencial que la mera satisfacción de placeres y la avidez de posesiones materiales. Por el contrario, esta intuición, muy pronto, se verá enriquecida con otros problemas filosóficos, como el planteado por Marx a los mismos filósofos, en la ya célebre undécima tesis sobre Feuerbach: “La filosofía ha interpretado de diversas maneras el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

La yuxtaposición de estas dos filosofías no es una simple ocurrencia a partir de un término aislado (mundo), sino que es la intentona atestiguada por el pensamiento del filósofo fenomenólogo y marxista Marcel Merleau-Ponty; quien afirma, por ejemplo, que “si el pasado y el mundo existen, es necesario que posean una inmanencia de principio -no puede ser más que aquello que veo tras de mí y alrededor mío, y una trascendencia de hecho -existen en mi vida antes de aparecer como objeto de mis actos expresos”.¹²⁶

Apenas es necesario decir que en estas afirmación Merleau-Ponty lleva hasta sus últimas consecuencia una manera de pensar que es completamente opuesta a la tradición ontoteológica-determinista;¹²⁷ pues, el mundo, como él mismo dice, aunque es algo que está ya siembre antes de mí, al mismo tiempo, es algo que cada hombre tiene que “redescubrir, no como objeto o suma de objetos, sino campo permanente o dimensión de existencia”.¹²⁸

¹²⁵ Daniel Herrera Restrepo, 2010, *Husserl y el mundo de la vida*. FRANCISCANUM, Revistas de las Ciencias del Espíritu, Vol. LII, No. 153, p. 250.

¹²⁶ Véase Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Eds. Península, 1975, p. 375.

¹²⁷ Dice Francisca Hernández: “Desde esta perspectiva [la de Merleau Ponty] la filosofía anterior parece haber estado dominada por la ilusión de un «pensamiento objetivo» y un ideal de racionalidad para el cual la verdad sólo era admisible como verdad definitiva, exenta de ambigüedades”. Francisca Hernández Borque, *El sentido ontológico de la fenomenología del lenguaje de M. Merleau-Ponty*, 1981. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, No. 16, p. 174.

¹²⁸ Merleau-Ponty, *ob. cit.*, p. 373.

Redescubrir el mundo, no como el fondo de un teatro donde tiene lugar mis actos, sino como proyecto, donde mis pensamientos, actos, palabras y deseos cobran sentido y existencia. Dice, la filósofa y profesora María del Carmen, refiriéndose a Merleau-Ponty: “lo que nos viene dado no es, por tanto, una suma de determinaciones, sino una vida y ella es la única capaz de alimentar el pensamiento”.¹²⁹

Y, no es un secreto, que para Merleau-Ponty no pasó desapercibido el papel esencial que desempeña el lenguaje en la relación esencial entre hombre y mundo, pero el propósito de estas líneas no es profundizar en una determinada filosofía, sino, como decíamos más arriba, mostrar ciertos cambios en la apreciación teórica sobre pensamiento y lenguaje. Agreguemos solamente, que Marcel Merleau-Ponty hará, por lo menos, una observación de suma importancia referente al lenguaje, a saber, que éste tiene el poder “de abrir caminos, nuevas dimensiones y nuevos paisajes al pensamiento”, pero que suelen ser “tan oscuro para el adulto como para el niño”. Y, prosigue: “En toda obra lograda, el sentido importado en el espíritu del lector excede al lenguaje y al pensamiento ya constituidos...”.¹³⁰

Bajo la influencia de la fenomenología -sobre todo heideggeriana-, la filosofía hermenéutica de Gadamer, contemporáneo de Merleau-Ponty, afirma algo semejante: “que no hay un ser en sí que se va debelando cada vez un poco más, sino que ocurre como en una verdadera conversación, que surge algo que ninguno de los interlocutores abarcaría por sí sólo”.¹³¹ Lo que en ambos autores implícita o explícitamente remite al lenguaje como una manifestación fenomenológica de creación humana, dar paso a lo que no estaba ahí antes -lo que para el caso de la obra de Merleau Ponty es bastante explícito-. En este sentido, podemos afirmar, pero esta vez a través de Foucault, que “la filosofía del siglo XX ha descubierto el problema del lenguaje”. Pero, enfaticémoslo, ha descubierto un problema que la poesía ya había intuido desde hace largo tiempo -reconocible en el epígrafe, que encabeza este apartado, de la tragedia Antígona de Sófocles.¹³²

Pero, como añade Foucault, a semejante de diversos filósofos contemporáneos, “para que cada palabra pueda decir lo que dice, es necesario que pertenezca a una totalidad

¹²⁹ María del Carmen López Sáenz, 2010, *Fenomenología y marxismo. El compromiso político de Merleau-Ponty*, Daimón, Revista Internacional de Filosofía, No. 51, p. 106.

¹³⁰ Merleau-Ponty, *ob. cit.*, p. 410.

¹³¹ Gadamer, *ob. cit.*, p. 53.

¹³² Véase Castoriadis, *Antropogonía en Esquilo y autocreación del hombre en Sófocles*, en, *Figuras de lo pensable*, Buenos Aires, FCE, 2006, pp. 13-33.

gramatical, que, en relación con ella, es primera, fundamental y determinante”.¹³³ O, bien, en palabras de Gadamer: “una palabra irrumpe desde un centro y tiene una relación con un todo, sólo en virtud de éste es palabra”.¹³⁴ Y este todo al que remite la palabra hasta ahora no es otra cosa que el mundo: “teatro de la vida o espejo del mundo”,¹³⁵ llama Foucault al lenguaje. Y Gadamer advierte: “el descubrimiento de la aceptación del lenguaje como aceptación del mundo”.¹³⁶

Este consenso, cuando menos nominal, en diversos autores, no es producto de la mera casualidad, no obstante, las diferencias que sin duda alguna existen entre ellos. Sin embargo, atenernos al purismo sectario dificultaría observar el problema común al que tratan de responder cada uno a su manera. Lo que no significa ahorrar las precisiones, por ejemplo: si para Foucault “el lenguaje no se enraíza por las cosas percibidas, sino del lado del sujeto de la actividad”. Para Merleau-Ponty, por quien nos inclinamos, afirma que la actividad del sujeto es inseparable, fuera del análisis teórico, de la percepción de las cosas.

El mero acto de percibir en el hombre, el simple hecho de ver un objeto, pongamos por caso, supone siempre ya un todo al que hace se refiere. Al principio, como ya se dijo en el apartado anterior, la actividad del sujeto está dominada por la fantasía, pero si el pensamiento adulto es algo más que un delirio, no puede menos que atender a las cosas. Como dice Merleau-Ponty, la fenomenología atiende a la cosa misma y pensar es pensar algo, pero advierte: “la consciencia que condiciona al lenguaje no es más que una captación global e inarticulada del mundo [...], y si es verdad que todo saber particular se funda en esta primera visión, lo es también que ésta espera ser reconquistada, fijada y explicitada por la exploración perceptiva y la palabra”.¹³⁷

El descubrimiento de esta verdad, como reconoce el propio Merleau-Ponty, ha sido propiciado, al menos en parte, por “el intelectualismo de los psicólogos”.¹³⁸ Es cierto que la filosofía no ha ignorado al lenguaje, pero hasta hace no mucho tiempo lo abordaba de manera puramente especulativa. Sólo este desconocimiento podría explicar el desvarío logisista y nominalista que todavía tiene lugar en nuestras facultades, que postula un lenguaje universal

¹³³ Foucault, *ob. cit.*, p. 295.

¹³⁴ Gadamer, *ob. cit.*, p. 549.

¹³⁵ Foucault, *ob. cit.*, p. 35.

¹³⁶ Gadamer, *ob. cit.*, p. 531.

¹³⁷ Merleau-Ponty, *ob. cit.*, p. 413.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 58.

y abstracto: la lógica aristotélica o teoría de conjuntos como lenguaje de la humanidad. Pero, salvo que se pretenda apelar a un a priori lógico, es claro que no es por la lógica que existe el lenguaje, sino que es por el lenguaje que ha podido existir una lógica. Afirmación que nos remite a nuestro tercer inciso. Pues, al menos desde Vygotsky sabemos que, por principio, “el pensamiento no es verbal y el lenguaje no-intelectual” y que, si bien, tienen un origen distinto, poseen un desarrollo paralelo.¹³⁹

Lo que tenemos, de un lado, es al pensamiento que, al menos en su génesis como confirman ciertas teorías psicoanalíticas, está dominado completamente por la pura actividad psíquica;¹⁴⁰ mientras que, del otro lado, tenemos al lenguaje con un claro origen en el mundo social o cultural (externo). No pretendemos describir este proceso en su conjunto, sino apenas enmarcar una de sus fases culminantes que podríamos considerar, abusando un poco del mismo lenguaje, de maduración psíquica. Naturalmente, nos referimos a la adquisición psíquica de un pensamiento conceptual, que, como dice Vygotsky, se caracteriza por “el uso del signo y la palabra, como medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos”.¹⁴¹

Y apenas cabe decir que “la tarea con la cual enfrentamos” tienen siempre lugar en la realidad y la existencia misma, pues gran parte de lo que está implícito en la noción de pensamiento conceptual es justamente la capacidad intelectual de dar cuenta, a través del lenguaje, del complejo entrenado de relaciones que llamamos realidad. Y ser consciente de estas relaciones no sólo implica captar un orden en el mundo externo, sino, también, como dice Vygotsky, reconocer la propia “operación mental”, que “significa transferir ésta del plano de la acción al del lenguaje, recrearla en la imaginación de modo que pueda ser expresada en palabras”.¹⁴² Pero no puede negarse que una consciencia del lenguaje de este

¹³⁹ Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, México, Ed. Alfa y Omega, 1993, pp. 71 y 78.

¹⁴⁰ El lenguaje egocéntrico o el habla en voz alta en los niños al que hace referencia continuamente Vygotsky, como su nombre lo sugiere, es un proceso dominado casi unilateralmente por la propia actividad del sujeto -no del objeto-. La psicoanalista Piera Aulagnier, aunque en un contexto teórico diferente y con consecuencias diferentes, plantea un esquema similar para el proceso primario que estará dominado por autorepresentación fantástica del sujeto que, afirma, no niega la realidad externa, sino la existencia de algo exterior al deseo”. Véase Piera Aulagnier, *ob. cit.*, p. 307.

¹⁴¹ Vygotsky, *ob. cit.*, p. 90.

¹⁴² *Ibidem*, p. 126. Aquí nuevamente podemos encontrar un paralelo con la teoría psicoanalítica de Piera Aulagnier, que nos dice: “la representación del mundo, obra del Yo, es así, representación de la relación que existe entre los elementos que ocupan su espacio y, al mismo tiempo, de la relación que existe entre el Yo y estos mismos objetos”. Piera Aulagnier, *ob. cit.*, p. 26.

tipo es bastante tardía en la historia de la humanidad. Lo que no significa que a lo largo de la historia los hombres hayan carecido de realidad y de lenguaje.

Sin embargo, buena parte de que lo puede ayudarnos a aclarar esta aparente contradicción rebasa los límites de la investigación psicológica de Vygotsky; aunque sería mejor decir que se trata de otro nivel de análisis -propiciado, eso sí, por algunas ideas de este psicólogo. En, este contexto, pasando al quinto inciso, hallamos algunas ideas del lingüista norteamericano Walter Ong, pionero en plantear un enfoque, abiertamente opuesto a las nociones dominantes de un lenguaje universal y puramente oral. En donde la escritura queda relegada a un lugar secundario, cuando no, subordinada; siendo realmente, como reconoce Ong, un proceso cultural con características propias e irreductibles a la oralidad.

La creación de la escritura, como todo saben, es relativamente reciente en la historia humana, con aproximadamente cinco mil años de antigüedad y con una función originalmente modesta y limitada a muy pocas personas: los escribas encargados de registrar los tributos del templo o del palacio del rey. Pero incluso en su modesto origen podemos encontrar un uso que la distingue de la oralidad: la posibilidad de retener en un objeto externo un proceso interno, en este caso la memoria. Así dice el poeta Borges: “De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo [...]. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación”.¹⁴³

En palabras de Ong, podemos decir que “la escritura establece en el texto una *línea* de continuidad fuera de la mente”.¹⁴⁴ De ahí que este mismo autor diga, por ejemplo, que “los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no estudian”.¹⁴⁵ Y es que el “conocimiento conceptuado” en las culturas orales tiene dinámicas distintas a las que posee una cultura escrita, por ejemplo, para la oralidad lo “que no se repite en voz alta desaparece pronto”. Existe muchas otras diferencias entre oralidad y escritura, sin embargo, no viene al caso resumirlas todas; más bien, se pretende destacar que desde su creación, como dice Ong, la escritura ha acompañado transformaciones en el nivel mismo de la subjetividad

¹⁴³ Jorge Luis Borges, *Obras completas*, Vol. IV, Buenos Aires, Ed. Emecé, 2005, p. 177.

¹⁴⁴ Walter. J. Ong, *ob. cit.*, p 46.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 18.

(de lo pensable): “las ciencias, la filosofía, la historia no son posibles sin la escritura”.¹⁴⁶ En este mismo sentido, añade, una de las diferencias más importantes entre oralidad y escritura es que mientras aquélla nos aproxima a nuestro entorno, ésta nos distancia de él: “Y esto es lo que la escritura aporta a la consciencia como nadie más puede hacerlo”.¹⁴⁷

Pero debemos decir -esta vez transitando hacia el penúltimo inciso- que, como pionero, el pensamiento de Ong está asentado sobre muchas hipótesis, que no necesariamente demostraciones. Hipótesis que, junto a otras de Vygotsky, pero con un andamiaje teórico sólidamente piagetiano, servirán a Emilia Ferreiro para desarrollar nuevos y estimulantes problemas sobre lo escrito. Naturalmente entre estas corrientes teóricas, sobre todo entre la de Piaget y Vygotsky, existen diferencias importantes, pero como dice la propia Emilia Ferreiro: sólo “una visión sobre simplificada” las opondría negando en el primero “el componente sociohistórico” que, en ambas, “es esencial” -si bien, cada uno lo define a su manera.¹⁴⁸

Pensamos que esta diferencia, al menos como la entiende esta psicolingüista argentina, no tiene que ver con la visión reduccionista entre el supuesto psicologismo de Piaget y de lo sociocultural en Vygotsky. Si bien, tampoco apela a una fusión ecléctica, sino que manteniendo la teoría de su maestro Piaget, se inclinada a no vaciar completamente lo subjetivo.¹⁴⁹ Pero reconoce, también, la apropiación de objetos sociales: la escritura, más que el lenguaje oral, es visiblemente una invención social, un tipo de invención que no sólo debe ser interiorizada sino asimilada activamente por el sujeto desde muy temprana edad y que tiene diferentes usos culturales y sociales –como su misma enseñanza actualmente en la institución escolar.¹⁵⁰ Como hasta ahora, no entraremos en detalles de este complejo proceso -para ello remitimos al lector, sobre todo al texto: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky-, por ahora, bastará con no perder de vista una idea central de sus investigaciones: a saber, que la escritura es un proceso intrasubjetivo y social: de un lado, porque es necesaria la actividad del propio sujeto por apropiarse de la escritura, del otro, porque ésta define socialmente maneras de conocer en el nivel de lo

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 24.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 85.

¹⁴⁸ Véase Emilia Ferreiro, *El ingreso a la escritura...*, *ob. cit.*, p. 11.

¹⁴⁹ Emilia Ferreiro, *La vigencia de Piaget*, Argentina, Ed. Siglo XXI, 2003, pp. 9-19.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 91. “Un sistema educativo es un producto social y, como tal, responde a una serie de racionalidades y de sollicitaciones que sobre pasan en mucho el dominio de lo psicológico”.

subjetivo y que, son portadoras de un componente político e ideológico (social), desde donde se le quiera ver.¹⁵¹

En un plano que linda con lo pedagógico, Emilia Ferreiro, implícita y explícitamente, nos propone en diversas investigaciones replantear, cuando no cambiar radicalmente, muchas de nuestras visiones sobre lo escrito. Muy especialmente, nuestra predilección moderna a privilegiar, en lo textual, la lectura en detrimento de la escritura -ya que se supone que de eso se encarga el profesor de lengua en los primeros años de escuela-. La escritura, tanto como la oralidad, no sólo es un aprendizaje permanente sino fundante de lo escrito; en donde debemos, pues, considerar los cambios tecnológicos sobre las maneras de escribir y leer; pero también los procesos subjetivos de carácter psíquico y epistemológico son causa y consecuencia a la vez de estos objetos tecnológicos.

Finalmente, analicemos el sexto inciso de esta última serie, referente al papel que tiene la imaginación en este proceso. Planteamiento que retomamos del filósofo Castoriadis, como una manera para definir abordar lo social y lo psíquico. Ya se ha dicho que Castoriadis comparte la tesis de Piera Aulagnier, acerca de que la psique no puede aceptar nada sino a condición de que lo presentado entre en el único esquema del que dispone, esto es, la exigencia de sentido -que, como tal, tiene que ser representable para ella-. El cambio de objeto de la sublimación del psicoanálisis, en este sentido, no es sino un cambio, según nos dirá Castoriadis, en la economía psíquica que ha terminado por renunciar al sentido omnímodo del placer a favor del sentido social: la significación social; encarnado en la institución social y, muy particularmente en el lenguaje. Dice Aulagnier, la realidad para el sujeto “no es más que el conjunto de definiciones que acerca de ella proporciona el discurso cultural”.¹⁵² Lo que no quiere decir que no exista una realidad material o física fuera de ella; pero es evidente, que ésta sólo adquiere sentido a través de la significación, al menos en lo tocante al saber humano.

De tal forma que, así como no podemos hablar de una realidad o un lenguaje en general, tampoco podemos hablar de un saber absoluto o transparente, sino que hablamos de formas de pensar propias de cierto tipo de sociedad y, más concretamente, de la manera de pensar de sus individuos. En un proceso en donde apenas podemos separar lo individual de

¹⁵¹ Véase *Paulo Freire: afinidades y diferencias* en Ferreiro, *Cultura escrita y educación*, *ob. cit.*, pp. 191-194.

¹⁵² Aulagnier, *ob. cit.*, p. 26.

lo social. En el que, si bien, lo social tiene un papel fundamental, no es menos cierto que sin la novedad que aportan la acción y la imaginación humana esta misma institución sería, a lo más, un museo de ideas eternas. El lenguaje oral o escrito de la institución, por ejemplo, es un lenguaje dado, como en nuestra cultura escrita, en innumerables bibliotecas o en pesados diccionarios. Ser consciente del papel de la imaginación individual en la configuración de lo real, ciertamente no nos hace mejores profesores, pero si nos permite salir de la ilusión de la cultura de la copia y la mera interpretación de lo textual, para dar paso a la noción de creación de lo escrito más allá de la ficción literaria.

Marx tiene razón al afirmar que de lo que realmente se trata es de transformar el mundo, pero nuestra época se equivoca al interpretar esta idea como una pura afirmación de la práctica en detrimento de la teoría. Pues como ya sabía Kant “los pensamientos sin contenido son vacíos”; tanto como “las intuiciones sin conceptos son ciegas”.¹⁵³ Pensamiento, lenguaje y realidad, aunque tienen un origen distinto, para el sujeto maduro o psiquismo socializado forman parte de un solo ámbito: el de la representación de lo real como mundo. La teoría como pensamiento explícito -inseparable del concepto y, consecuentemente, del lenguaje oral y escrito- no es simple interpretación, sino el momento por el que, precisamente, podemos llamar praxis a la acción: toda acción humana es capaz de crear, pero la praxis lo hace explícitamente y de manera deliberada a través de la teoría. En otras palabras, también podría decirse que las prácticas sociales de autonomía requieren hombres y mujeres capaces de pensar por su propia cuenta. Y este poder pensar por sí mismo -que es la filosofía- es inseparable del acceso a lo escrito por diversas razones, sobre todo, porque “la premisa indispensable de todas las visiones y de la imaginación creativa -como dice el filósofo Karel Kosik- es por supuesto el análisis o el arte de leer”.¹⁵⁴

¹⁵³ Kant, *Crítica de la razón pura*, México, Eds. Santillana, 2006, p. 92.

¹⁵⁴ Karel Kosik, *ob. cit.*, p. 229.

Conclusión

Una parte nada desdeñable de las investigaciones más importantes del siglo pasado sobre pensamiento y lenguaje, reconocen el papel fundamental de ambos procesos en la configuración de un tipo de representación sin la cual apenas puede hablarse de realidad humana. En este sentido, continúa siendo cierto este viejo proverbio griego: “un pensamiento que no puede ser dicho es como si no existiera”. En el razonamiento, que acompaña a la percepción, únicamente puede aparecer aquello que toma su ropaje: lo que para el psiquismo se vuelve figurable. Ya se ha dicho, inicialmente esta representación es idéntica al pensamiento, como delirio totalizante o núcleo indiferenciado. Tras un largo proceso de socialización, que también analizamos ya en el primer apartado del presente capítulo, el psiquismo accede a una dimensión fundamental de la realidad humana (social) a la que Vygotsky, por ejemplo, llama: pensamiento conceptual -lo que otras teorías epistemológicas incluyen en la noción de pensamiento complejo.

Ahora bien, según las investigaciones psicoanalíticas de Castoriadis y Aulagnier descritas en nuestro análisis, el pensamiento, en el psiquismo adulto, no es ni indiferenciación del sujeto y el objeto como tampoco coherencia absoluta, sino flujo incesante de representación-imagen-deseo-intención-palabra. Y, en este flujo de representaciones, el psiquismo es el continuo; aquello que da unidad a lo que de otra forma sería no indiferenciado sino indiferente. Lo real material, por ejemplo, no puede ser objeto para el pensamiento sino en cuanto adquiere la forma de lo que puede ser perceptible para éste: como imagen o palabra. Si bien, la reminiscencia de un objeto y la evocación de la palabra no tiene límites precisos ya que, tanto la imagen como la palabra, remiten al mundo como un todo. Es decir, a un mundo de relaciones más o menos diferenciadas que, parafraseando el discurso fenomenológico, precede siempre al sujeto psíquico como orden instituido por la sociedad.

Sin embargo, hay que decir, que la institución social no es determinación absoluta, ya que ella misma está condicionada por la actividad psíquica que exige a lo social ofrecer orden, sentido o significación. Deseo al que los objetos sociales sólo pueden satisfacer parcialmente y no sin la creatividad y pasión de hombres y mujeres.

Capítulo 3. Contextos de enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior

Existe un consenso unánime, por lo menos en México, sobre la urgencia de transformar la educación básica -lo que incluye a la EMS-. Las dificultades que presentan los niños y jóvenes en la formación de una cultura escrita se han vuelto hoy un ejemplo recurrente para justificar dicho cambio. Sin embargo, existen múltiples proyectos e interpretaciones para llevar a cabo esta tarea. Sin entrar en detalles, podemos clasificarlas en dos proyectos: uno, burocrático y capitalista (vertical y elitista) que, si bien, es capaz de admitir los problemas educativos, no ha podido resolverlos realmente hasta ahora, antes parece haberlos agudizado.

El otro proyecto, aunque sin un núcleo social bien definido por el momento, es reconocible en todas aquellas teorías y prácticas de individuos o grupos de investigadores, profesores e instituciones académicas- que buscan de manera explícita una formación capaz de emancipar al hombre de su propia alienación social. La violencia con la que el régimen social capitalista se ha impuesto afecta prácticamente a todos los órdenes de la actividad humana. Por lo que se hace necesario volver sobre aquellas condiciones que nos oprimen en la inmediatez como prerequisite para transformarlas. De estas condiciones pretendemos dar cuenta al describir el contexto docente en el que tuvo lugar nuestra práctica o intervención docente.

3.1. Neoliberalismo: fundamento actual de la política educativa en la EMS

“La competencia, en suma, este motor esencial de la economía burguesa, no establece las leyes de ésta, sino que es su ejecutor”.

(Marx, *Grundrisse*)

La palabra neoliberalismo oculta a la vez que manifiesta una continuidad y una ruptura. Continuidad porque tras este aparente nuevo o neo, se esconde algo más arcaico que el liberalismo teórico: el capitalismo como sistema de embrutecimiento y destrucción del hombre -y del medio natural- que ya denunciaba Marx en el siglo XIX. Y ruptura puesto que el capitalismo no ha permanecido idéntico a sí mismo a lo largo del último siglo y lo que va de este. En este sentido, es oportuno describir, brevemente, algunos de estos cambios en el llamado neoliberalismo, hacia el que, según nuestro título, está orientada las actuales políticas educativas de la Educación Media Superior (EMS) en México.

El Diccionario de la real academia española define así el término neoliberalismo: “teoría política que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado”.¹⁵⁵ Esta definición, aunque extraída de una fuente no especializada, muestra la proclividad de nuestra época para definir realidades en términos imprecisos; pues, el neoliberalismo, si con ello quiere designarse una parte de nuestra realidad social no es, por principio, una simple teoría sobre la reducción de la intervención del estado sobre quién sabe qué, sino, como afirma Loïc Wacquant, es un rediseño de las relaciones entre estado, mercado y ciudadanía.¹⁵⁶ En otras palabras, estamos frente a nuevas relaciones sociales (de estratificación, administración de justicia, policiacas, etc.) y racionalizaciones ideológicas (por ejemplo, de derecha y ultraderecha). Dicha tendencia, como ya se dijo en el apartado 1.2, tiende hacia un saber fragmentado: tanto en la híper-especialización profesional (tecnocracia dirigente) como en la dispersión de quien sólo puede acceder a los niveles más elementales de la educación escolarizada (la mayoría).

Por ahora resulta imposible analizar en su conjunto el complejo entramado de esta tendencia sociohistórica llamada neoliberalismo. Para lo que aquí nos interesa bastará con vincular una de las significaciones nucleares del capitalismo con uno de los objetivos centrales propuesto por las autoridades educativas en México -y en muchas otras partes del mundo- para el conjunto de las instituciones escolares.¹⁵⁷ En este punto hayamos una de las continuidades del neoliberalismo con el capitalismo decimonónico; que se expresa en la permanencia de dos significaciones que lo acompañan desde entonces: 1) el ideal de un desarrollo ilimitado de la producción, con el fin, que es el colmo del altruismo capitalista de 2) generar condiciones de bienestar para todos los individuos. Ello pese a que la realidad contemporánea desmiente continuamente la coherencia y la viabilidad de la utopía capitalista: el deterioro creciente del medio natural a escala planetaria, la creciente desigualdad en la reconcentración de la riqueza y el embrutecimiento intelectual de los hombres bajo la premisa: ¡hágase rico!, son algunos ejemplos evidentes de que el capitalismo conduce a un callejón sin salida.

¹⁵⁵ *Diccionario de la Real Academia Española*, Tomo II, México Ed. Espasa-Calpe, 2001, p. 1575.

¹⁵⁶ Wacquant, Loïc, *Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real*, (2012). Revista Herramienta 49, Ediciones Herramienta.

¹⁵⁷ Véase Jurjo Torres, *La educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Eds. Morata, 2007., pp. 28-31.

En la historia moderna de México este proceso de adopción del capitalismo como proyecto nacional ha tenido diversos momentos, pero, sin duda, el más reciente no es anterior a la consolidación del Estado posrevolucionario. Sobre todo, a partir del gobierno de Ávila Camacho, que establece un proyecto nacional abiertamente a favor del capitalismo.¹⁵⁸ Es entonces que los discursos oficiales de los grandes dirigentes y funcionarios comenzarán a estar plagados de palabras como desarrollo, progreso, industrialización, productividad y bienestar general o bienestar nacional. Dice el propio Ávila Camacho en su primer discurso como presidente de la República: “Así esperamos consolidar nuestra herencia de reivindicaciones, usándolas para desenvolver la riqueza, acrecentar nuestra producción y darle a la patria la fuerza de una sólida economía y al pueblo la oportunidad de una vida mejor”.¹⁵⁹

Sin embargo, estos benévolos deseos, frecuentemente, se han visto frustrados en la realidad. Hannah Arendt ya había advertido sobre el peligro de la preminencia de este tipo de discursos en un proceso revolucionario, cuando éste no está acompañado de la pretensión de libertad política para las mayorías, esto es, como la simple promesa de la “liberación de la pobreza y la felicidad del pueblo”.¹⁶⁰ El análisis de Hannah Arendt, ciertamente, no tiene como temática explícita el capital y mucho menos la historia de México, pero sí una de las aspiraciones de la Revolución Francesa, de la que, los ideólogos del capitalismo han hecho su propia versión; ya sea mediante la promesa de una eventual satisfacción de todas las necesidades humanas por el desarrollo de la técnica, o, bien, a través de la dádiva o ayuda humanitaria a los pueblos y estratos más pobres.

Volviendo a la historia de México, decíamos que, a mediados del siglo XX, queda definido un proyecto nacional de estado orientado dentro del marco de significaciones del capitalismo, que sólo se hará plenamente visible en la orientación de las políticas educativas hasta la década de 1980. Resulta imposible e innecesario ofrecer una perspectiva histórica

¹⁵⁸ Martha Robles, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Ed. Siglo XXI, 1993, p. 178.

¹⁵⁹ Fragmento del discurso en la toma de protesta como presidente de la República del Gral. Manuel Ávila Camacho. Disponible en: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1940_245/Discurso_del_Gral_Manuel_vila_Camacho_al_protestar_como_Presidente_de_la_Rep_blica_ante_el_Congreso_de_la_Uni_n_el_1_de_diciembre_de_1940.shtml (13/06/2016).

¹⁶⁰ Véase Hannah Arendt, *Sobre la revolución*, Madrid, Ed. Alianza, 2006, p. 122. Hobsbawm ha criticado, no sin razón, esta tesis de Arendt, al afirmar que libertad política y superación de la pobreza tiene su origen en las revoluciones populares democráticas. Sin embargo, la tesis de Arendt describe el proceso unilateral en que desbocaron efectivamente algunas de las revoluciones “victoriosas”. (Véase Hobsbawm, *Revolucionarios*, Barcelona, Ed. Crítica, 2010, pp. 283-293.

acerca de los diversos proyectos y planes educativos que se han generado a lo largo de las últimas tres décadas, por el momento, nos contentaremos con analizar algunos de las líneas más importante de la actual Reforma Integral de la Educación Medio Superior (RIEMS), que forma parte del llamado Plan Nacional de Desarrollo, operante en las dos últimas administraciones federales.

Lo que el actual gobierno federal (2012-2018) llama, con cierto afán de novedad, reforma integral de la educación tiene como acicate y antecedente directo una serie de “recomendaciones” ofrecidas por OCDE, a la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante la gestión de Josefina Vázquez Mota -aunque algunos de sus lineamientos ya habían sido ensayados en el sexenio del presidente Vicente Fox.¹⁶¹ Estas “recomendaciones” de 2007-2008 dieron pie en nuestro país a una serie de acuerdos secretariales, sobre los que volveremos enseguida, publicados en el *Diario Oficial de la Federación* en 2008: Acuerdo número 442, Acuerdo 444, Acuerdo número 447. Mientras que en la OCDE este proceso tomó cuerpo en 2008 en un breve documento titulado: *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*.¹⁶² En este último documento se afirma tácitamente que México tiene que transitar “hacia una reforma educativa” orientada a mejorar “la calidad” de la educación, ya que, “México necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, lo que facilitará el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos”.

El texto de la OCDE es un mar de lugares comunes del lenguaje gerencialista dominante, por ejemplo, se dice, entre otras cosas, en un tono aparentemente neutral, que “México necesita definir claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad sepan cuáles son los conocimientos, habilidades y valores centrales asociados a una enseñanza eficaz”. Pero, puede preguntarse, en medio del actual conflicto magisterial producido por estas reformas: ¿quién es el “México” que tendría que definir dichos “estándares” de educación? ¿Se refiere a las autoridades educativas nacionales? O ¿a los profesores, estudiantes, padres de familia e investigadores? Y también podemos

¹⁶¹ Carlos Ímaz Gispert, (9 de abril de 2013), *La “reforma educativa”: una receta para el fracaso*. Periódico La Jornada en línea, Opinión. En: <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/20/opinion/024a1pol>

¹⁶² *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, 2010. Disponible en www.oecd.org/edu/calidadeducativa.

interrogarnos: ¿en qué sentido dice la OCDE que la educación facilita el crecimiento económico y mejorar las condiciones de vida de los habitantes de un país? Puesto que esta misma organización ha reconocido en *Panorama de la Educación 2011* y *Panorama de la Educación 2014* que México es uno de los países en donde, precisamente, a mayor grado de escolaridad menores oportunidades de trabajo.¹⁶³

No hay aquí un gran misterio, pues sabemos que el desempleo no tiene su origen ni exclusiva ni principalmente en la mala formación de los jóvenes o en un exceso de ciertas profesiones improductivas, sino en otras muchas causas sociales y materiales, relacionadas directamente a las contradicciones propias del sistema económico capitalista.¹⁶⁴ Podemos preguntar también en función o en base a qué se definirá las habilidades y conocimientos pertinentes para el mejoramiento de la “calidad educativa de los estudiantes, docentes y directivos”, pues de ello no se dice nada relevante. Todo es un supuesto implícito. Aunque no es un secreto que este supuesto está directamente vinculado a toda una orientación económica, como dice Juan Armando Ramírez, en su ponencia *Habilidades y competencias en filosofía: ¿«saber cómo» conlleva un «saber qué»?:*

Desde los tiempos de Carlos Salinas de Gortari nuestro país se supeditó en más de un aspecto a las directrices marcadas por la OCDE y el ámbito educativo no fue la excepción. El liberalismo desbocado y triunfante requería de un individuo altamente productivo, polifacético, con una visión reducida del mundo, con escaso sentido crítico y que adoptara fácilmente los valores del establishment imperante.¹⁶⁵

De tal forma que el discurso deliberadamente economista deja suponer que la finalidad de la educación se reduce a la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos necesarios para competir en una economía de casino. Objetivo que parece absurdo querer lograr mediante la educación, cuando sabemos que en este país el abuso del poder, la corrupción, el oportunismo político o, bien, el narcotráfico y el crimen organizado ofrecen resultados más rápidos a este respecto. Al menos así parece haberlo entendido el “sentido

¹⁶³ Véase respectivamente Karina Avilés, *México, único país de la OCDE en que estudiar más no da ventajas*, (14 de septiembre de 2011, Periódico La Jornada, Sociedad, p. 40. Y Laura Poy Solano, (9 de septiembre de 2014), *Favorece mercado laboral a gente con educación básica: OCDE*, Periódico La Jornada, Sociedad, p. 40.

¹⁶⁴ Desde Marx, es del dominio público, que el desempleo es inherente al sistema de producción capitalismo. Véase, Jurjo Torres, *ob. cit.*, p. 30.

¹⁶⁵ Gabriel Vargas Lozano (compilador), *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, México, Ed. Torres y Asociados, 2011, p. 167.

común” de un gran número de jóvenes en el norte del país que, tras abandonar la escuela, casi siempre por razones económicas, se han enrolado en las filas del crimen;¹⁶⁶ o, bien, como algunos otros, tras concluir sus estudios universitarios, han entrado a engrosar las filas de la burocracia estatal.

Ahora bien, lo que encontramos en los acuerdos secretariales suscritos por la SEP en 2007-2008 no difieren de muchas de las afirmaciones del documento de la OCDE, aunque si en su interpretación. Estos tres acuerdos secretariales 442, 444, 447, repiten casi literalmente el mismo objetivo propuesto por este organismo internacional, ya que en ellos se dice que su objetivo fundamental es “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.

En estos acuerdos están contenidos algunas de las características más importantes que constituyen la RIEMS: creación de un sistema nacional de bachillerato (acuerdo 442¹⁶⁷), establecimiento de sistema de competencia y del perfil de egresado de bachillerato con base en estas mismas competencias (acuerdo 444¹⁶⁸) y establecimiento del perfil docente para el ingreso a este nivel (acuerdo 447¹⁶⁹).

En lo que respecta al contenido de dichos acuerdos, sólo queremos destacar uno, aunque se trata en realidad de dos problemas: 1) el perfil del egresado basado en 2) las competencias. De los dos restantes sólo cabe apuntar aquí, que en relación a la creación de un sistema nacional de bachillerato ya se ha advertido reiteradamente el riesgo de establecer una homogeneización o estandarización innecesaria y tendenciosa del curriculum, bajo el falso supuesto de igualdad e inclusión.¹⁷⁰ Y en lo que respecta al perfil docente de este nivel –aunque afecta a todo el nivel básico- se ha insistido en que su diseño constituye un atentado contra los derechos laborales más básicos del docente y las nociones más elementales de la

¹⁶⁶ Según datos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, por lo menos 30 mil niños y jóvenes en México colaboran con la delincuencia organizada. CIDH, *Violencia niñez y crimen organizado* (2015). Disponible en www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf

¹⁶⁷ *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo secretarial 442, 28-08- 2008. Disponible en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936

¹⁶⁸: *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo secretarial 444, 21-10-2008. Disponible en: dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5064950

¹⁶⁹ *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo secretarial 447, 29-10-2008. Disponible en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&

¹⁷⁰ Corresponsal Emir Olivares Alonso, (22 de julio de 2016), *La evaluación estandarizada no garantiza calidad de la enseñanza: investigadores*, Periódico La Jornada, Política, p. 5.

didáctica y la pedagogía.¹⁷¹ De hecho, al finalizar el Congreso Nacional de Educación 2015 en Chihuahua, algunos de los más destacados investigadores y académicos de la educación del país han suscrito un comunicado en donde se dice abiertamente que la reforma educativa, específicamente, las modalidades de ingreso docente a este nivel: “se limita a regular las condiciones laborales del magisterio a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos de manera vertical y autoritaria los profesores”.¹⁷²

En lo tocante al perfil del egresado y al establecimiento de una educación basada en competencias las opiniones se polarizan un poco más. Esta polarización no se funda en el capricho de las opiniones de los actores de este conflicto, como veremos enseguida, sino en la ambigüedad misma de los términos. Así por ejemplo cuando preguntamos ¿Qué es una competencia? Esta es la respuesta contenida en el acuerdo 442: “una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. Según este mismo acuerdo, existen cuatro (en realidad tres) tipos de competencia: (I) competencias genéricas, que son comunes a la educación media, aplicables a lo largo de toda la vida, transversales y ayudan a adquirir otras competencias; (II) competencias disciplinares básicas comunes a todos los egresados del nivel medio; (III) competencias disciplinares extendidas que son una prolongación de las básicas y ambas son de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Estos diferentes tipos de competencia pueden entrelazarse entre sí, lo que hace aún más confuso el planteamiento. Y fue precisamente este tipo ambigüedad deliberada lo que permitió, por ejemplo, justificar en un principio la eliminación de la filosofía del bachillerato mexicano.¹⁷³

¿Cuál fue la justificación inicial de esta omisión? Hasta ahora únicamente se ha argumentado ramplonamente que la filosofía es algo así como una competencia genérica y, por lo tanto, se trata de una competencia transversal que estaría incluida en el resto de las

¹⁷¹ Lo que se ha hecho más patente a partir de la publicación de la *Ley General de Servicio Profesional*. Véase en este sentido Manuel Pérez Rocha, *Educación, proceso permanente* (1 de septiembre de 2013), La Jornada en línea, y Hugo Aboites, *Reforma educativa y prepas del GDF* (19 de abril de 2014), La Jornada en línea. Disponibles, respectivamente, en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/01/opinion/011a1pol> y <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/19/opinion/019a2pol>, respectivamente.

¹⁷² Emir Olivares Alonso, *La reforma educativa estigmatiza a profesores*, señalan expertos (24 de noviembre de 2015). Periódico La Jornada Ciudad de México, Política, p. 4.

¹⁷³ Véase Emir Olivares Alonso, *El foro de filosofía convocado por la SEP, “una simulación”*: OFM, (14 de noviembre de 2011), Periódico La Jornada, Sociedad, p. 41.

disciplinas académicas.¹⁷⁴ Tan frecuente se ha vuelto este argumento en todo el mundo que la propia UNESCO ha declarado: “Ya nos hemos acostumbrado a que cualquier reforma que apunta a reducir el número de horas de la enseñanza de la filosofía invoque la índole filosófica de otras enseñanzas que ya existen o que se van a introducir”.¹⁷⁵ Extraña atribución de la administración educativa que de un solo plumazo reduce dos mil quinientos años de interrogación filosófica a una competencia transversal -que como el dios judeo-cristiano está en todas partes y en ninguna.

En cuanto al perfil de egreso de los estudiantes del bachillerato se dice, entre otras cosas, que el joven tiene que ser “crítico”, “sensible al arte”, capaz de “sustenta[r] una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva” (Véase acuerdo 444). Pero, según las autoridades educativas todo esto se puede lograr sin la filosofía, aunque no dicen cómo ni por qué. De tal forma que, como dice Gabriel Vargas:

...puestos a adivinar cuales son los propósitos de quienes diseñaron la reforma en nuestro país y la pusieron en práctica, lo único que se puede deducir es que se trata de: a) la ignorancia sobre su función [de la filosofía], significado e importancia; y/o b) el predominio de una razón tecnocrática o instrumental que considera que un estudiante será más productivo (—competente, según su terminología) mientras menos cultura y formación humanística tenga.¹⁷⁶

Pero esta justificación de la supresión o reducción de las disciplinas filosóficas en el proyecto inicial de la RIEMS, no es la única expresión de la flexibilidad casi ilimitada de la terminología administrativa, del “vocabulario provisto por la administración, la economía y la sicología predominante (conductista, experimental positivista, industrial)”,¹⁷⁷ pues también está presente en la definición del perfil del egresado del bachillerato, que queda reducido al utilitarismo social y a un barniz muy delgado de cultura general. Pero si no somos simples demagogos o burócratas disfrazados de profesores es necesario aceptar que las

¹⁷⁴ Véase Gabriel Vargas Lozano, *La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP* (2011), p. 51, Murmullos filosóficos, No. 1, CCH-UNAM.

¹⁷⁵ Informe UNESCO, *La filosofía. Una escuela de la libertad*, México, UNESCO, 2011, p. 49.

¹⁷⁶ Gabriel Vargas Lozano (comp.), *La situación de la filosofía en la EMS, ob. cit.*, p. 15

¹⁷⁷ Manuel Pérez Rocha, *Reforma educativa, propuestas y demandas* (20 de febrero de 2014). La Jornada en línea. En <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/20/opinion/024a1pol>

diversas disciplinas están acompañadas de ciertas prácticas propias que deben propiciar su enseñanza.

De tal manera, si se pretende, como se afirma en el acuerdo 444, que el joven que cursa el nivel medio superior sea capaz de analizar “las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida”,¹⁷⁸ no es posible eludir gran parte del análisis filosófico sobre dicha institución que se ha venido realizando en diversas páginas de esta investigación. Hay quienes sostienen que la propuesta educativa por competencia per se no es mala,¹⁷⁹ pero, como dice uno de sus principales teóricos, no puede ser impuesta, sino que debe ser asumida libremente.¹⁸⁰ Contrario a la manera autoritaria en que lo han hecho los funcionarios responsables de la Secretaría de Educación Pública, pues, para empezar, jamás se ha promovido un amplio y verdadero debate sobre la validez de otros enfoques pedagógicos y, por consiguiente, sobre los límites del enfoque por competencia. Lo que pone en evidencia la poca escrupulosidad pedagógica e interpretativa de las autoridades educativas en México sobre este modelo educativo.

A través de los medios comunicativos de masas se ha propiciado una visión favorable de la reforma a la educación impulsada por el estado, induciendo una imagen sumamente simplificada de la educación escolar -sin contar con los altos costos económicos de esta estrategia-.¹⁸¹ Sin embargo, repitémoslo una vez más que algunas de las conclusiones del Congreso Nacional de Educación 2015 son tajantes en este sentido, ya que existe un amplio consenso de investigadores y profesores sobre la idea de que “la reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento”.¹⁸²

Frente a un tema como la educación no hay que escatimar en aclaraciones. Una discusión que rehúya la toma de una posición clara y distinta –que no cerrada y definitiva- respecto de la finalidad o finalidades de la educación, no hace sino volver cualquier otra discusión sobre este tema prematura, inconsistente y, en último término, falaz. Ya que no

¹⁷⁸ *Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo secretarial 444.

¹⁷⁹ Véase Claudio Lomnitz, (8 de febrero de 2014), *Cooperación y competencias en la educación*. La jornada en línea. En <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/08/opinion/016a1pol>

¹⁸⁰ Cfr. Philippe Perrenoud, *Construir competencias. Desde la Escuela*, Chile, J.C. Sáez Editor, 2008, p. 67.

¹⁸¹ “Casi todo, publicidad de la reforma, la evaluación y el modelo. Equivale a 27% de lo gastado por esa dependencia bajo el rubro de adjudicaciones directas”. Manuel Gil Antón, (3 de junio de 2017), *Alarde educativo*. Periódico El Universal en línea, Opinión. En <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2017/06/3/alarde-educativo>

¹⁸² Adolfo Gilly e Imanol Ordorika, (25 de noviembre de 2015), *La evaluación, la Secretaría y el Generalísimo*. La Jornada en línea, Opinión. En <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/25/opinion/010a1pol>

tiene sentido discutir cuáles son los mejores medios para implementar un proyecto educativo, si previamente no se quiere discutir en qué consiste dicho proyecto.

Recientemente, una comisión del Senado de la República y el propio Instituto Nacional para la Evaluación Educativa han tenido que reconocer las “limitaciones” en la evaluación docente, no así la SEP. Pero no sin que antes el conflicto desatado por la reforma educativa vigente cobrará por lo menos ocho vidas en Nochixtlan, Oaxaca: en una lucha dispar -hay que decirlo- entre fuerzas policíacas y profesores adscritos a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y habitantes de dicha comunidad.¹⁸³

Bajo esta faz, cada vez más brutal, se hace palpable la orientación neoliberal de la educación impulsada por el estado mexicano; cuyas iniciativas se ajustan a la descripción que hace Jurjo Torres de los tropos lingüísticos mercantil, donde incluso la noción de autogestión puede llegar a significar únicamente que los centros escolares completen su presupuesto, y sólo no que intervengan y diseñen sus programas y contenidos escolares con conocimiento de causa.¹⁸⁴

¹⁸³ Véase Jorge A. Pérez Alfonso (martes 21 de junio de 2016), *Resistencia Magisterial*. Periódico La Jornada, Política, p. 3.

¹⁸⁴ Véase Jurjo Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, *ob cit.*, pp. 42-48.

3.2 Contextos de enseñanza en el CBT Dr. Alfonso León de Garay, Tequixquiac

a) Contexto socioeducativo

Llamamos contexto de enseñanza al entorno social inmediato (sobre todo, material y sociocultural) en que tuvo lugar nuestra intervención docente;¹⁸⁵ es decir, en dos grupos del primer y segundo semestre del CBT Dr. Alfonso León de Garay del municipio de Tequixquiac en el Estado de México. Y resulta difícil fingir sorpresa o novedad, en un país como México, si afirmamos desde ahora que se trata de un contexto generalizado de exclusión y desigualdad. En este sentido, por ejemplo, el estudio de Zorrilla Alcalá sobre lo que llama “precariedad del bachillerato mexicano”, confirma nuestra tesis a escala nacional. Insistir que la exclusión y la desigualdad social constituyen dos de las grandes causas de la deriva educativa, no es un intento desesperado por eludir la responsabilidad docente, sino una necesidad teórica, ética y política en un momento de continuo desprestigio gubernamental y empresarial sobre la educación pública en el país.¹⁸⁶

Comencemos con algunas cifras educativas que nos permitan problematizar y contrastar este contexto a nivel, internacional, nacional, estatal y municipal. A este respecto, los números nacionales no sólo reflejan igualdad en lo desigual sino desigualdades en la desigualdad, dando pie a repetir el viejo proverbio de que, aun entre seres de la misma naturaleza: “existen unos más iguales que otros”. Así, como primer ejemplo, mientras que a nivel nacional y estatal el grado promedio de escolaridad es de 9.1 -que es el más bajo para países miembros de la OCDE-, a nivel municipal se reduce hasta 8.4 años Algo así como una secundaria trunca para la población mayor de 15 años del municipio de Tequixquiac.¹⁸⁷

Naturalmente, estos números también se ven reflejados en el acceso a la Educación Medio Superior en esta localidad. Pues, mientras en la capital del país existe una absorción de poco más del cien por ciento de quienes aspiran a ingresar a este nivel; en el Estado de

¹⁸⁵Cfr. Judith Kalman, *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI-SEP-UNESCO, 2004, pp. 28-29.

¹⁸⁶En un momento en que el gobierno mexicano o grupos de interés fuertemente vinculados al partido en el poder (PRI), han optado por la brutalidad abierta contra sectores opuesto a la reforma educativa gubernamental, sobre todo en el sur del país: Guerrero, Oaxaca y Chiapas.

¹⁸⁷Cfr. SEP-INEGI, Atlas educativo, Censo de escuelas maestros y alumnos de educación básica y especial 2013, Tequixquiac, México (Datos del Censo de población y vivienda 2010). Disponible en <http://inegi.org.mx/>. (22/05/16)

México se reduce al 92.5¹⁸⁸ y a nivel local, aunque no encontramos cifras exactas, no debe ser mucho mayor al 69%, que en 2010 era el total de jóvenes entre 15 y 17 años cursando algún grado escolar,¹⁸⁹ en donde el 29% no han logrado concluir todavía la secundaria.¹⁹⁰ No hayamos un número oficial sobre la cantidad de jóvenes que cursan actualmente el bachillerato en el municipio, pero, en términos redondos, es probable que no rebase demasiado la cifras a nivel nacional: en la que sólo la tercera parte de los jóvenes en edad de cursar estudios medios o superiores pueden hacerlo.¹⁹¹ Datos de la OCDE confirma esto a su manera, ya que sólo una tercera parte de la población del país entre 25 y 64 años ha logrado concluir el bachillerato, -con mucho inferior nuevamente al promedio de 76% para los países miembros de esta organización.¹⁹²

No hemos encontrado tampoco cifras oficiales de eficiencia terminal del nivel medio superior para el municipio o para la institución educativa en particular. Y, si bien, datos de retención y aprovechamiento de los que disponemos para el bachillerato -del 80 y 90%, respetivamente-¹⁹³ podrían parecer positivos, es probable que, en números reales, las cifras de eficiencia terminal sean mucho menos alentadoras: en un estado donde la media (para el ciclo 2012-2013) era del 63.8% y en un sistema (el de bachillerato tecnológico) que a escala estatal y nacional es todavía menor (61%).¹⁹⁴ Todo esto en números de los que, no hay que olvidar, la mayoría de los jóvenes ya han quedado excluidos por motivos más que académicos.

En esta misma dirección apunta la cifra de jóvenes que cursan estudios entre 18 y 24 años en Tequixquiac, ya que reflejan la bien conocida estructura piramidal del sistema social

¹⁸⁸ Banco de Indicadores Educativos, Entidades Federativas, México. Datos disponibles en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>. (25/05/16)

¹⁸⁹ No encontramos en el INEGI datos específicos sobre el grado de absorción del bachillerato a nivel local, esta cifra sólo permite dar una idea aproximada, pues se trata del número de jóvenes entre los 15 y 17 años que se encuentran cursando algún grado escolar. Véase: Atlas educativo, Censo de escuelas maestros y alumnos de educación básica y especial 2013, Tequixquiac, México (Datos del Censo de población y vivienda 2010). Disponible en <http://inegi.org.mx/>. (25/05/16)

¹⁹⁰ Véase: Atlas educativo, Censo de escuelas maestros y alumnos de educación básica y especial 2013, Tequixquiac, México (Datos del Censo de población y vivienda 2010).

¹⁹¹ Datos disponibles del sitio web: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>. (27/05/16).

¹⁹² Datos disponibles en el sitio web: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/mexico-es/>.

¹⁹³ Indicadores principales del Banco de Información INEGI, Tequixquiac, México, Sociedad y gobierno: Educación. Disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>.

¹⁹⁴ Banco de Indicadores Educativos, Acceso y trayectoria 2014. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>

y educativo en México, pues su número aproximado es probablemente inferior al 24 por ciento¹⁹⁵ -menos de la tercera parte. Para darnos una idea aproximada de la gran desigualdad educativa en esta comunidad, basta referir, por último, que en 2010 de una población total de poco más de 33 mil habitantes en el municipio, sólo 1765 tenían estudios de nivel profesional (menos del 4% de la población) y sólo 107 estudios de posgrado (poco menos del .33 por ciento).¹⁹⁶

Ahora bien, para entender cualitativamente estas cifras -que sólo expresan una estimación aproximada- debemos tener en cuenta, como lo hace Peter McLaren en su propio análisis, el contexto social y material que rodea a las escuelas.¹⁹⁷ No es necesario volver sobre las estadísticas, pues, en México, es más que conocido el alto grado de pobreza que sería ridículo negar,¹⁹⁸ pero que frecuentemente se niega en los medios masivos al afirmar, por ejemplo, que la verdadera distribución de la riqueza sólo se refleja en la cantidad de los bienes y servicios.¹⁹⁹ Lo que a todas luces no es sino una forma encubierta de repetir la vieja cantaleta del patrón capitalistas a los obreros: trabajar más y diligentemente, que de ello depende el bienestar de todos. Habría que preguntarse, entre otras muchas cosas: ¿hasta cuándo la cantidad de los objetos bastaría para saciar, dado que siempre se trata de tener más, a una sociedad de siete mil millones de potenciales y ávidos multimillonarios?

En otras palabras, podemos decir que la desigualdad, la exclusión, la explotación y el encubrimiento ideológico no son anomalías sino fenómenos bien conocidos y extendidos en las sociedades capitalistas contemporáneas. Y es a este tipo de presiones a las que hayamos sometido buena parte de nuestro contexto social y material a nivel local: los índices oficiales de pobreza en este municipio no parecen sugerir otra cosa, pues afecta, según datos de 2010, al 61.1% de la población²⁰⁰ -superior a la nacional en el mismo año, que alcanzó “a 52

¹⁹⁵ Aquí tampoco existen números específicos y el valor del que partimos es el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que asiste a la escuela. Pero es visible el descenso vertiginoso en las cifras. Véase Atlas educativo, Censo de escuelas maestros y alumnos de educación básica y especial 2013, Tequixquiac. Disponible en <http://inegi.org.mx/>.

¹⁹⁶ Sistema estatal y municipal de base de datos, Tequixquiac. En <http://inegi.org.mx/>.

¹⁹⁷ Véase Peter McLaren, *La vida en las escuelas*, México, Ed. Siglo XXI-UNAM, 1984.

¹⁹⁸ Véase nota *Se incrementa la desigualdad de manera dramática: Oxfam*, (18- enero-2016). México, Periódico La Jornada, Economía, p. 22.

¹⁹⁹ Esta es la opinión de tristemente célebre analistas Luis Pasos. Véase Luis Pasos, *El mito de la distribución de la riqueza*, (12-03-2015). México, Periódico en línea El Financiero, Opinión, Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/el-mito-de-la-distribucion-de-la-riqueza.html>.

²⁰⁰ INEGI-CONVAL, *Informe anual sobre la situación de Pobreza y rezago social: Tequixquiac, México*, 2010. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42732/Mexico_096

millones de mexicanos” (al 46% de la población).²⁰¹ Estas cifras oficiales -que siempre levantan sospecha- apenas reflejan pálidamente la enorme desigualdad material y educativa de millones de seres humanos, que contrasta con el ínfimo porcentaje de los privilegiados.²⁰² Lo que predomina para la mayoría es el desempleo, subempleo, míseros salarios, pocas o nulas posibilidades de ingresar a los niveles medios y superiores de educación, etcétera.

Este contexto social de rezago educativo y pobreza, también lo es, naturalmente, de exclusión de procesos culturales esenciales que únicamente son accesibles a través de la lectoescritura. En este sentido, no hemos encontrado o podido generar datos fiables para Tequixquiac, pero disponemos de otras fuentes que, cuando menos, permitirán formarnos un cuadro lo suficientemente verosímil sobre el sentido de este fenómeno de exclusión, como veremos, del uso de la cultura escrita. En 2010, las estadísticas de alfabetización, para las personas mayores de 8 años en Tequixquiac, era un poco mayor al 97% en el municipio.

Sin embargo, sabemos por diversas investigaciones y pruebas nacionales e internacionales, sobre las limitaciones, cuando no verdaderas deficiencias de las formas alfabetización escolar. Por ejemplo, el estudio *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. Área metropolitana de la ciudad de México*, realizado por distintas universidades revelan “que 65 por ciento de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior no conocen a fondo la lingüística del español, sólo 9 por ciento tienen un dominio adecuado de la ortografía y la acentuación, 43.2 por ciento carece de estrategias para dar forma a un texto”.²⁰³ La prueba más recientemente (Planea Media Superior, 2016) implementada por la SEP para el bachillerato confirma los mismo resultados a nivel nacional, pues, “detectó que 79.3 por ciento de los poco más de 579 mil estudiantes evaluados se ubican en los niveles más bajos de aprendizaje en matemáticas, y el 71.1 por ciento en lenguaje y comunicación”.²⁰⁴

²⁰¹ CONEVAL, *Medición de la pobreza 2010*. Disponible en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-2010.aspx>

²⁰² Roberto González Amador, (19 de marzo de 2014). *En la punta de la pirámide, diez mexicanos acaparan 133 mil mdd*, Periódico La Jornada, Economía, p. 26.

²⁰³ Emir Olivares Alonso, (2 de marzo 2015), *Los jóvenes llegan a universidad sin comprender lo que leen, alerta un estudio.* Periódico La Jornada en línea, Sociedad. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/02/existe-una-crisis-educativa-en-formacion-preuniversitaria-en-mexico-estudio-9948.html>.

²⁰⁴ Laura Poy Solano, (12 de noviembre de 2016), *Ocho de cada 10 bachilleres, en los niveles más bajos en matemáticas*. Periódico La Jornada, Sociedad, p. 33.

No puede negarse que parte de estos resultados son producto de procesos didácticos mal dirigidos, pero, como advierte Judith Kalman, en su texto *Saber lo que es la letra*, en contextos de pobreza por lo general existe una percepción y una serie de ideas cuasi negativas de la lectoescritura, a nivel psíquico y sociológico.²⁰⁵ Así, una de las mujeres que participó en dicho proyecto de alfabetización había llegado a pensar que los libros son un lujo.²⁰⁶ En nuestra localidad algunos vecinos y estudiantes relatan que en sus hogares leer significa tanto como “hacer nada” (ocio). Las limitaciones en la “accesibilidad” y “disponibilidad” de lo escrito²⁰⁷ en nuestro contexto, también mantiene afinidades con el contexto estudiado por Kalman.

Lo que a simple vista se puede observar, en cuanto a disponibilidad a escala municipal que es limitada: existen cuatro bibliotecas públicas, una digital y tres más con un acervo bibliográfico insuficiente y poco actualizado (una de ellas realmente con grandes carencias en su acervo). Existen sólo dos puntos de venta de revistas y periódicos, una librería dedicada exclusivamente a la venta de texto religiosos (cristianos) y un puesto ambulante de libro diversos en el tianguis de la cabecera municipal.

A esta observación empírica, podemos agregar que, según datos obtenidos en un breve examen diagnóstico aplicado en uno de nuestros grupos de segundo semestre, al preguntar sobre los medios que se utilizan en casa para consultar información de interés personal o con fines académicos (habiendo explicitado que podía tratarse de textos impresos u otro tipo de tecnologías): la respuesta número uno fue televisión, seguida por radio, internet, periódicos, revistas y, en último lugar, libros. De 55 estudiantes que respondieron a nuestro examen diagnóstico sólo 21 (38%) contestaron que en casa se consultaban libros (entiéndase impresos y digitales) para informarse sobre algún tema de interés. Datos que concuerdan con los resultados a escala nacional ofrecidos por la UNAM en el texto: *Educación: Las paradojas de un sistema excluyente*; en donde se dice que sólo entre 34% de la población

²⁰⁵ Véase Judith Kalman, *ob. cit.*, pp. 25-26.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 42.

²⁰⁷ “Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir”. *Ibidem*, pp. 25-26.

utiliza regularmente algún tipo de texto impreso -que puede variar en semanas o una vez al mes.²⁰⁸

Desconocemos, como en la propia investigación de la UNAM, la naturaleza de los libros, periódicos y revistas. Pero podemos imaginar algunas respuestas para el grueso de la población que accede a algún tipo de publicación escrita, ya que en gran parte del área del valle de México -en el que está incluido editorialmente el municipio de Tequixquiac- tan sólo el tiraje diario, en 2014, de periódicos de nota amarilla como la *Prensa* (244, 229) o *El universal gráfico* (300, 000) y revistas de espectáculos, quincenales, como *TV Notas* (782, 000) o *TV y Novelas* (400, 000) se sitúan en los primeros lugares.²⁰⁹ Lo que dice mucho sobre la complejidad de los textos que suelen consultar los lectores en una de las zonas más densamente pobladas, alfabetizadas e industrializadas del país.

No podemos continuar acumulando más cifras y datos en favor de nuestra hipótesis sobre la relación de la pobreza con formas de exclusión de la cultura escrita, específicamente, en el municipio de Tequixquiac. Formas que no se limitan, como ya se ha dicho, a la mera ausencia material de cierto tipo de objetos culturales (libros), sino también a los procesos de apropiación o acceso a lo escrito mismo. Es evidente que esta forma de exclusión limita una parte esencial de la comprensión de la realidad y se torna un lujo o pasatiempo -prejuicios que están lejos de ser opiniones individuales y aisladas.²¹⁰

b) Contexto institucional y áulico

Bajo esta interpretación -o cuando menos hipótesis razonable- del contexto social comencemos a describir ahora parte del contexto institucional y áulico donde tuvo lugar nuestra práctica docente. Comenzando por el contexto institucional, hay que decir que el Centro de Bachillerato Tecnológico Dr. Alfonso León de Garay, Tequixquiac, fue el primer bachillerato fundado en este municipio del Estado de México -entre los años 1989-1990, a cargo de la Secretaría de Educación del Estado de México-. Lo que en términos temporales revela, sin lugar a duda, el rezago educativo en esta comunidad de la zona centro del país. En

²⁰⁸ V.V.A.A., *Educación: Las paradojas de un sistema excluyente*, México, UNAM, 2015, p. 114.

²⁰⁹ Instituto Nacional Electoral, *Catálogo nacional de medios impresos e internet 2014*. Disponible en: www.ine.mx/archivos2/DS/recopilacion/JGEor201401-24ac_01P04-01x01.pdf

²¹⁰ Por referencias de vecinos y de algunos estudiantes podemos decir que es frecuente este tipo de valoración entre la población de la comunidad.

segundo lugar, cabe decir, que en muchos sentidos esta escuela no difiere, salvo por la adscripción administrativa, de otras escuelas tecnológicas de nivel medio diseminadas por todo el Estado de México e incluso por todo el país.

La unidimensionalidad instrumental del curriculum oculto es una de las muchas características que comparte con otras escuelas de su tipo a nivel nacional. Ya que esta modalidad de bachillerato tecnológico está inspirado en el sistema vocacional norteamericano que, como dirá Peter McLaren para el modelo original, ha sido creado ex profeso para albergar a los hijos de los estratos más desfavorecidos de la sociedad.²¹¹ Estratos que en nuestro contexto específico, están representados en su mayoría por hijos de obreros de la construcción, jornaleros del campo, asalariados de diferentes servicios, pequeños productores agrícolas, ganaderos y comerciantes y, una pequeña porción, de los hijos de algunos profesionistas -¿con alguna fe en la educación pública?-.

Los centros de Bachillerato Tecnológico son llamado bivalente ya que acreditan estudios de bachillerato y ofrecen la opción de titulación en alguna carrera técnica como forma de capacitación para el trabajo. Sin embargo, cabe sostener algunas dudas en lo que toca a los resultados de ambos tipos acreditación; pues es notorio el desfase curricular (en contaduría, informática y laboratorista químico) con la pocas industrias o prestación de servicios de este tipo no sólo en el municipio, sino en la región.

En lo que toca a su estructura material, el inmobiliario y mobiliario de la institución, como podrá suponerse, es de gran austeridad en todos los sentidos. La escuela vista desde el exterior: edificios rectangulares y homogéneos sin mayor ornamento que la pintura que los recubre (predominantemente blanca con líneas verdes y grises) y una gran barda perimetral de hormigón y malla metálica rematada con alambre de púas. Si bien, el interior, con algunos jardines y su área verde de fútbol, es más amable a la vista. Los talleres de computación, los laboratorios de química (áreas centrales en la formación técnica) y la sala audiovisual son funcionales, pero limitados dado el desarrollo incesante de nuevos de recurso tecnológicos para la formación profesional.

La biblioteca escolar, fundamental para nuestra didáctica (y para cualquier proyecto educativo que pretenda contribuir a resolver los grandes problemas de lectoescritura) no

²¹¹“La producción y la eficacia se volvieron los principios ideológicos guía en el establecimiento de la educación vocacional, como alternativa apropiada para los estudiantes no destinados a las facultades”. Peter McLaren, *Ob. cit.*, p. 26.

ofrece las condiciones mínimas de funcionalidad para trabajar con grupos completos, ya que, además de poseer un acervo insuficiente de obras de contenido filosófico (de pocas decenas, sobre todo, de manuales e introducciones generales), ocupa un espacio insuficiente para trabajar con todo el grupo-. Existe una biblioteca digital instalada en terrenos de la escuela, pero está a cargo del gobierno de la entidad por lo que su administración es ajena al bachillerato. La mayoría de los salones, poseen una verdadera austeridad espartana, columnas de hormigón y tabique con grandes ventanas sin cortinas, cuyo único mobiliario son las sillas, el pizarrón y el escritorio.

En el plano académico también podemos encontrar graves carencias, de las que ahora sólo destacaremos tres ejemplos vinculados a lo disciplinar, curricular y didáctico en este mismo orden: 1) la ausencia generalizada, en esta zona escolar, de profesores con formación en filosofía frente a grupo; 2) la drástica reducción de horas clase para las materias filosóficas en los CBTs; y 3) la ausencia, también generalizada, de órganos docentes o institucionales para la formación y capacitación docente. Los dos primeros incisos no necesitan mayor explicación, ya sea dicho que es el resultado de un desinterés a medias encubierto hacia el pensamiento filosófico.

Respecto del punto tres, no sólo es una exigencia reconocida por maestros e investigadores discrepantes de la reforma educativa actual, sino una necesidad reconocida por las mismas autoridades oficiales.²¹² Algunas opiniones, compartidas por algunos profesores, ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre la actividad docente. En un diálogo informal, sostenido con uno de los profesores de nuestro CBT, éste sostuvo de manera tajantemente que “la única docencia es la que da la experiencia”. Afirmación que puede ser parcialmente verdadera o parcialmente falsa, según se le vea, pues como, advierte ya Emilia Ferreiro, “toda práctica requiere una teoría para ser interpretada”. Omitir o infravalorar la teoría sobre la práctica propicia una docencia acrítica: incapaz de problematizar su situación y finalidad.

²¹²Sylvia Schmelkes, presidenta del INEE, a más de cuatro años de implementada la actual reforma educativa, ha tenido que reconocer: “Toda reforma educativa tiene de hecho que comenzar con una restructuración de la formación inicial de docentes, porque son los que van a llevar la carga más importante, entonces sí considero urgente que se dé a conocer qué es lo que se está pensando hacer en ese sentido”. Véase Laura Poy Solano, (20 de abril de 2017), *ONU evaluará la reforma educativa*. Periódico La Jornada, Sociedad, p. 35.

Otra opinión más o menos arraigada de este tipo se hizo patente en la frecuencia con que se nos preguntaba sobre las evidencias disciplinares susceptibles de traducirse en un examen. Es oportuno decir que no se trataba de una obsesión inconsciente, sino que expresaba un escepticismo consciente respecto de los alcances de la propuesta didáctica, así como la exigencia administrativa de “pruebas” ritualistas de conocimiento. Sin embargo, nunca estará de más repetir con Foucault que:

[El examen] combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.²¹³

Es importante afirmar que no pretendemos llevar la tesis de Foucault a su extremo más radical, como para pretender negar cualquier forma de juicio sobre la actividad de los estudiantes, pero sí enfatizar que muchas de las llamadas prácticas de evaluación, como la mayoría de las formas de examen, pertenecen con muchísima frecuencia al tipo descrito y criticado por Foucault. Con todo, no podemos cargar la crítica contra los profesores, toda vez que se trata de una práctica legítimamente aceptada por todas las instituciones educativas hasta nuestros días -sobre todo, en nuestros días.

En cuanto al escepticismo que manifestó el profesor titular sobre nuestra propuesta didáctica, no es desconcertante y hasta resultaba comprensible, ya que los resultados no eran inmediatos o evidentes. Hoy podemos decir que esta forma de escepticismo, de hecho, es una de las causas -y consecuencias a la vez- del descuido de la lectoescritura, pues, además de subestimar la importancia, desconoce el *tempo* y la complejidad, de este tipo de procesos. Era notorio que no basta con aceptar que la mayoría de los jóvenes tenían dificultades para escribir y al leer textos complejos, ya que el hecho mismo de que el problema fuera

²¹³ Foucault, *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2003, p.189.

generalizado nos obligaba a considerar que se trata de un problema sistemático que requería de algún tipo de análisis e interpretación.

Ahora, bien, en lo que toca al análisis del contexto áulico; lo más notorio, por principio, es sin duda el gran número de estudiantes por grupos -lo que sin duda limita los alcances de cualquier propuesta didáctica-: la mera posibilidad de organizar un curso con un grupo tan numeroso presupone a su vez el tiempo que lleva conocer individualmente a los estudiantes. De los diversos ejercicios realizados en nuestras intervenciones docentes, sobre los que volveremos al final del siguiente capítulo, podemos concluir de manera sumaria que sólo una pequeña minoría entre 7 y 9 estudiantes en cada uno de los dos grupos pudieron generar un texto complejo y original; la mitad, unos 25 estudiantes, desarrollaron textos con una intención o sentido preciso -aunque con muchos errores ortográficos y de redacción, falta de aparato crítico o indicación de bibliografía pese a emplearla, etc.-. Una tercera parte de estos textos tienen poco o ningún contenido original, es decir, que originalmente fueron copias. Y poco menos de tercera parte del grupo (13 y 15 estudiantes) no presentó ninguna evidencia de un texto final.

Algunos otros ejercicios más simples realizados a lo largo de las dos intervenciones (véase anexo 2) ponen de manifiesto múltiples y severas limitaciones en el uso del lenguaje escrito entre el grueso de los estudiantes. En números totales, podemos decir que a lo largo de nuestra didáctica poco menos de la mitad del grupo logró concluir un texto complejo (de varios párrafos) con cierta originalidad, mientras que más de mitad del grupo únicamente pudo escribir breve e intermitente o, bien, se limitó a copiar. La mayoría de estos estudiantes parecen carecer de estrategias de lectoescritura, sobre todo, en relación a los procesos de comprensión, selección, búsqueda e investigación que precede a la redacción del texto propiamente dicho, así como de hábitos de autocorrección. Lo que no debe sorprendernos en un municipio, en una escuela y en un salón que -ya se ha dicho- puede ser considerado con un uso y acceso limitado en este sentido.

Otro hecho relevante en el contexto áulico fue el mutismo de un número importante de los estudiantes del grupo. Mutismo para el que no tenemos una explicación adecuada, pero del que Ricardo Nassif ofrece una posible interpretación, a saber: “que los descendientes de los mayas, los aztecas y los incas, en las aldeas, los campos, las montañas y los suburbios de

las grandes ciudades, sólo conocen el silencio y la pobreza”.²¹⁴ De hecho, se trata de una opresión que muchas veces favorece la misma escuela al establecer una gramática y toda una semántica normativa que sólo sirve para justificar el orden social imperante.

Es, pues, evidente, en este contexto, la pertinencia de una propuesta didáctica orientada a desarrollar un discurso (oral y escrito) autónomo. Sin embargo, los obstáculos, como ya se ha visto, no son pocos: la sobrepoblación estudiantil, el *curriculum* oculto, los hábitos escolares, las limitaciones materiales y ciertas ideas culturales. No obstante, nuestra intención no es ofrecer un cuadro totalmente sombrío y pesimista de nuestra propia experiencia docente, por el contrario, en ella hemos encontrado números estímulos e ideas para seguir desarrollando dicha propuesta. Podemos decir, en términos generales, que la mayor resistencia no la hemos encontrado en el salón de clases, sino fuera de él, a veces entre los propios directivos y docentes, pero, sobre todo, del orden educativo centralizado por el estado. Muchos de los textos de estos jóvenes manifiestan su extraordinaria capacidad para interesarse y apropiarse del discurso filosófico.

El talento individual y la capacidad intelectual, naturalmente, existen en el contexto áulico, pero por lo regular se manifiesta como un hecho aislado, no como un factor favorable para toda la comunidad. Esta falta de solidaridad, en buena medida, parece ser propiciada por una docencia que considera que su principal tarea es atender a los estudiantes “más aplicados”; en otras palabras, que pasa por alto que muchos de nuestros mejores estudiantes han desarrollado sus diversos conocimientos y habilidades (hábitos) antes de llegar a nuestra clase. Si no limitamos a atender a los mejores: ¿Qué aporta el docente entonces? Nosotros creemos constatar que, por lo general, en nuestros grupos quien escribe mejor ha desarrollado previamente ciertos hábitos de lectura y escritura.

Evidentemente existen muchas diferencias, que no necesariamente desigualdades, individuales; diferencias que pueden representar diversos “talentos” con los que el profesor puede contar para favorecer trabajo de grupo. No se trata de atender solamente a “los mejores”, sino propiciar, expresiones de un conocimiento que es solidario, por cuanto comparte y crea junto y para los demás (socialmente). Pero fue casi al final de las prácticas,

²¹⁴ Citado por Flora M. Hiller en V.V.A.A., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2011, p. 18.

cuando comenzamos a tener una mejor idea sobre los talentos y limitaciones de los integrantes de los grupos.

La comprensión gradual del profesor de la complejidad de los procesos de lectoescritura fue otro factor decisivo en esta toma de conciencia, pues la revisión de todas las producciones textuales requiere, para ser más efectiva, destinar un tiempo del que ningún docente dispone individualmente. Pues no sólo se trata de pedir un trabajo escrito para evaluar al final del curso, sino de el acompañamiento en este proceso que, por lo demás, hoy sabemos, no resulta evidente para la mayoría de los jóvenes.

Los resultados de la intervención docente en general pueden llevar a albergar dudas sobre su alcance, sin embargo, repitamos una vez más que se trata de un problema sistemático y que cualquier propuesta individual en este sentido siempre será insuficiente y provisional, sobre todo, si se considera la estrechez temporal. Ya que la primera de las intervenciones abarcó sólo tres de las cinco subsecciones de la unidad correspondiente (unas 12 horas clase, aproximadamente); mientras que la segunda, un poco más amplia, abarco, prácticamente toda la Unidad II (unas 22 horas clase).²¹⁵ Estas limitaciones de orden temporal, apenas nos han permitido comprobar algunas tesis y comenzar a implementar y formular algunas estrategias e hipótesis en la práctica.

²¹⁵La primera intervención docente fue realizada en un grupo del segundo semestre de la carrera técnica en contabilidad, en materia de Ética: Unidad II: La moral y los dilemas y en un segundo grupo de primer semestre en la materia de Filosofía: Unidad II: De la filosofía a la lógica (Véase Anexo No. 1).

Conclusión

Los resultados de la prueba Planea en Educación Media Superior y Pisa (2016) -de las que apenas referimos a la primera en este texto, dada la reciente publicación de la última- confirman, una vez más, el bajo nivel de dominio en lengua y matemáticas de la mayoría de los estudiantes del bachillerato. La unanimidad de los malos resultados debería dejar claro que el problema no son los estudiantes o los profesores de manera aislada, sino el sistema educativo en su conjunto. Aunque, quizá, la cuestión más importante, al menos para México, es advertir que uno de los obstáculos más serios con que se enfrenta para transformar la educación escolarizada no está tanto en el conservadurismo del cuerpo docente como en el conservadurismo (del interés monetario y del poder estatal) de los estratos dirigente.

Las medidas tomadas por las autoridades educativas no sólo han sido ineficientes, sino también contradictorias y equivocadas; ya que además de ser tomadas unilateralmente -lo que ha provocado gran resistencia-, han puesto el énfasis en aspectos secundarios como la actividad administrativa y la disponibilidad recursos materiales muy básicos -sobre todo, en infraestructura-. Poco o nada se ha dicho del acceso o apropiación de los procesos psicosociales que debería propiciar la actividad educativa. Es claro que no basta con disponer de libros, por ejemplo, para tener acceso a su lectura; para ello es fundamental la actividad del educador, sobre todo, su propia conciencia sobre este proceso, sin la cual todo lo demás son golpes de ciego. La formación y capacitación docente en los hechos ha estado ausente, como otros muchos temas centrales, de las reformas educativas impulsadas por el estado en las últimas dos décadas.

Contradicciones que se hacen todavía más evidentes en las propias estadísticas oficiales que no pueden ocultar los resultados alarmantes que, lamentablemente, se repiten año con año. Sin embargo, desde hace bastante tiempo, se conocen también algunas soluciones a estos problemas: para empezar, un mayor financiamiento para infraestructura, material didáctico y, sobre todo, en la formación, capacitación e investigación docente (en los propios centros escolares, en las normales y universidades). Financiamiento que debería estar acompañado de un diálogo amplio propiciado por las propias autoridades políticas. Hay que decir claramente que no faltan los recursos materiales e intelectuales, pero sí la disposición de las autoridades gubernamentales. Y para comprobarlo basta con recordar: ¿cuánto ha costado al gobierno actual la movilización de profesores, fuerzas policíacas y el

ejército a lo largo de esto poco más de tres años de implementación de la evaluación docente? O, bien, ¿cuánto ha gastado la SEP en publicidad favorable a la reforma educativa?²¹⁶

Así el desarrollo de mejores procesos de lectoescritura o de razonamiento matemático, que es de lo que se trata, han sido relegados, cuando no, francamente ignorados por las altas autoridades educativas. La intentona de eliminar la filosofía del Educación Medio Superior en 2007 es un ejemplo de los contrasentidos de lo que los últimos gobiernos han dado en llamar reforma educativa. Se olvida así que la filosofía desde su aparición ha sido una disciplina que cultiva y promueve el arte de leer y el arte de escribir críticamente.

²¹⁶ Manuel Gil Antón hace un cálculo de 687.5 millones y 824 millones 639 mil pesos para 2015 y 2016, respectivamente, sobre erogaciones publicitarias de la SEP. Manuel Gil Antón, (6 de mayo de 2017), *Reforma educativa: los costos de una ilusión*. El Universal en línea, <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2017/05/6/reforma-educativa-los-costos-de-una>

Capítulo 4. Propuesta didáctica: pensamiento autónomo y lectoescritura

La palabra escrita no sólo es un instrumento, sino que muy pronto es indiferenciable del flujo de representaciones que es el propio pensamiento, pues, como dice Aristóteles, “el alma es, en cierta forma, todas las cosas”.²¹⁷ Si algo no está a discusión en la filosofía desde tiempos antiguos es la aceptación del papel que desempeñan en la formación de esta totalidad, el lenguaje y, más específicamente, el concepto; aunque el acuerdo no parece unánime respecto de su origen e importancia.

El nombre de Kant es paradigmático en este sentido. Es verdad que jamás podrá negarse el giro epistemológico inaugurado por este filósofo sobre la génesis del conocimiento humano, sin embargo, hoy resulta insostenible la noción de conceptos puros²¹⁸ del entendimiento, salvo que se crea que el lenguaje es una creación pura del individuo. La antropología, la lingüística y diversas corrientes psicológicas, pedagógicas y filosóficas de la primera mitad del siglo XX coinciden, al menos en un punto: la emergencia de un pensamiento conceptual es inseparable del mundo social y, específicamente, de la lengua. Hoy sabemos, gracias a diversas investigaciones -que Kant llamaría empíricas- que los conceptos, en sociedades como las nuestras, se desarrollan casi al mismo tiempo que el aprendizaje de la lengua escrita.

Por otra parte, el filósofo Guilles Deleuze, a quien seguimos en este sentido, define a la filosofía como creadora de conceptos, si bien, es cuestionable la tesis general de que constituye el patrimonio exclusivo del quehacer filosófico. Como quiera que sea, sin el lenguaje (y toda lengua oral y escrita lo es) simplemente la noción de concepto carece de sentido. -Todo, podría decirse con ironía. Pero, como hemos intentado manifestar en el segundo capítulo, lo que suele llamarse pensamiento conceptual, por lo general, presupone diversos procesos de socialización del psiquismo humano: como lo es, la apropiación subjetiva de un objeto tan eminentemente social como la lengua en una cultura escrita; condición de posibilidad, precisamente, de una puesta en relación de la realidad que bajo otros medios resulta imposible.

En este sentido, resulta desconcertante que, bajo la aparente preocupación por generar novedades didácticas para la enseñanza filosofía, frecuentemente se omita una reflexión

²¹⁷ Aristóteles, *Acerca del alma*, Madrid, Ed. Gredos, 2000, p. 120.

²¹⁸ Véase Kant, *Crítica de la razón pura*, México, Santillana Eds., 2008, pp. 127-141.

sobre este tipo de problemas, acusándolos de ser prácticas anticuadas y tradicionalistas. Pero, lo cierto es que, con más frecuencia de lo que se pretende reconocer, se recurre a la lectura y a la escritura en la enseñanza de la filosofía. Se trata de un lugar tan común que generalmente este tipo de tareas son obviadas -y consecuentemente, descuidadas- por el profesor, pues se supone que aprender a leer es un asunto de las clases de lengua u otras disciplinas similares en los niveles básicos. Lo que es parcialmente cierto, teniendo en cuenta que lo escrito, más que la escritura, posee diferentes y muy complejos usos y contextos que, las más de las veces, el joven desconoce hasta el momento de enfrentarse con ellos, tal como es el caso de la misma filosofía en el bachillerato.

El concepto filosófico -más que la elucubración abstracta de un sujeto igualmente abstracto- es el pensamiento de individuos concretos (los filósofos, en este caso); encarnado, la mayoría de las veces, en forma de textos y, siempre, en forma de discurso que intentan elucidar o dar cuenta de una totalidad (casi siempre en forma de sistema). Los conceptos nucleares de las diferentes teorías y sistemas filosóficos están inscritos en un orden que remite a otros conceptos, a un mundo de ellos. Basta referir el concepto de capital en Marx para evocar, por ejemplo, todo un orden conceptual que lo atraviesa: salario, explotación, procesos de producción, circulación, etc.

Esta forma de pensar filosófica, como ha definido adecuadamente Plantón, tiene lugar esencialmente como diálogo silente del pensamiento consigo mismo; como pregunta que el pensamiento formula al propio pensamiento. Pero no se trata de un discurso paranoico o narcisista, pues, como se ha dicho en repetidas ocasiones, este discurso es elucidación de la realidad y posee una tradición escrita milenaria. La lectura, la composición textual y el diálogo forman parte del propio quehacer filosófico como pensamiento que se hace a sí mismo, pero no a partir de nada o suponiendo todo, pues en el fondo no debe de perderse de vista la actividad en su doble faz (hecho y por hacer).

4.1. Aspectos gnoseológicos para una didáctica de la filosofía: mundo y concepto

La filosofía, podemos decir ahora, no es -pese a que muchos filósofos lo hayan pretendido- un saber absoluto, ni vida contemplativa, sino que, más bien, es una actividad o praxis de autonomía individual en el terreno del pensamiento, esto es, pensar por uno mismo: nadie -¿es necesario decirlo?- puede pensar por mí. Entonces, es claro que la mera transmisibilidad de resultados teóricos o datos bien establecidos no puede ser el principal sentido de la enseñanza de filosófica. Como dice Luis Villoro: “Transmitir la filosofía como actividad reflexiva consist[e] en despertar en cada uno su propia razón para que ésta viera por sí misma. Aceptar un enunciado filosófico significa seguir y reproducir con la propia razón la pregunta, el análisis y la argumentación que condujo a ese enunciado”.²¹⁹

Pero, justamente, esta misma afirmación vuelve necesario problematizar sobre el significado de lo que podemos llamar conocimiento filosófico y la forma de enseñanza (didáctica) de este conocimiento. ¿De qué es conocimiento la filosofía? Y ¿Qué podemos entender por conocimiento filosófico? O ¿se trata de simples galimatías? Pues ¿no es verdad que el objeto de conocimiento define a la ciencia que estudia precisamente ese objeto de conocimiento? Así decimos con frecuencia, por ejemplo, que la biología es el estudio de lo vivo (*bíos*) ¿Cuál es, entonces, el objeto del saber que llamamos filosófico?

Para las actuales autoridades educativas del país, por ejemplo, no parece existir o no merece la pena un tal conocimiento o saber, en primer lugar, porque no es del orden de lo aprovechable para el mercado y sus valores. La filosofía, como interrogación por la verdad, por ejemplo, queda relegada así a un segundo plano. Sin embargo, esta manera de pensar - apenas hay que decirlo- ponen de manifiesto, el escepticismo de las altas autoridades tiene sobre la filosofía y su enseñanza.²²⁰

Es bien sabido que algunos investigadores de las ciencias humanas, desde hace ya bastante tiempo, en un confuso afán de legitimar sus respectivas disciplinas, han intentado imitar, sin mucha suerte, el modelo, sea lo que este sea, de las ciencias puras o naturales.

²¹⁹ Luis Villoro, *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, FCE, 1985, p. 146. Los corchetes son míos.

²²⁰Para muestra un botón: Las declaraciones del ex alcalde de Pachuca y actual senador federal del PRI, Omar Fayad, expresan la ignorancia generalizada de la burocracia política sobre las nociones más elementales sobre el tema; pues, este funcionario afirmó con la mayor naturalidad, frente a representantes de la CNTE: “veamos primero los aspectos legislativos y después discutamos los pedagógicos”. ¿Cómo legislar sobre lo que no se quiere conocer? (Manuel Pérez Rocha, *La educación, un proceso permanente*, *ob cit.*).

Fenómeno que hoy tenemos derecho a considerar excesivo, si tomamos en cuenta que la misma ciencia física de principios de del siglo XX pone en entredicho la noción de ley de un sistema universal.²²¹

Pese al complejo y no pocas veces contradictorio universo en el que nos ha introducido la ciencia del siglo XX, hoy sigue reinando en la mayor parte de las instituciones y niveles educativas de nuestro país, una visión dogmática de las ciencias puras y naturales. Los sistemas axiomáticos -como la geometría euclidiana y una parte de las matemáticas-, por ejemplo, continúan concibiéndose como modelos absolutamente pulimentados o acabados, sobre el que no cabe preguntar demasiado; pese a las investigaciones de algunos lógicos y matemáticos a lo largo de toda la modernidad y hasta principios del siglo pasado. Con la misma frecuencia también se pasa por alto los problemas que continúan planteando las teorías físicas modernas: la no uniformidad absoluta entre los sistemas de la física clásica (newtoniana) y la contemporánea (relativista y cuántica).

Este breve resumen, sobre hecho bien conocidos dentro de las ciencias duras, permiten plantear al menos ciertas dudas sobre la posesión de un sistema de comprensión total sobre lo real o siquiera de estar en vías de ello. Las disciplinas científicas en su conjunto están lejos de ser una teoría general de la naturaleza, entendida como un sistema acabado, exento de contradicciones o ambigüedades. La historia más reciente de las ciencias naturales parece poner de manifiesto lo contrario, un conocimiento relativo a determinada región del ente físico.

En este contexto, cualquier definición de la filosofía como teoría o sistema general del conocimiento se vuelve, ciertamente, problemática, por no decir, sospechosa. Lo que nos devuelve a la pregunta inicial sobre aquello de lo que la filosofía es conocimiento, pues, por lo que acabamos de decir, es claro que no puede ser una teoría de un conocimiento universalmente válido, idénticos para todos los tiempos y lugares. Los hombres –y no cabe duda de que los filósofos también lo son- tiene que habérselas, por el contrario, ya desde siempre con lo que podemos llamar una totalidad o mundo histórico. Apenas, dicen los fenomenólogos, parece oportuno preguntarse por esta totalidad pues, ya antes de hacerlo si quiera, estamos inmersos en ella.²²²

²²¹Una reflexión muy interesante sobre el significado de esta crisis puede verse en Castoriadis, *Historia y creación, Texto filosóficos inéditos 1945-1967*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2012, pp. 249-260.

²²² Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, Bogotá, FCE, 1998, p. 72.

Sin embargo, esta totalidad no puede seguir definiéndose como totalidad absoluta (trascendente) o evidente por su transparencia, sino que se trata de una totalidad concreta y opaca por su estratificación. Un poco a la manera en que lo expresa el filósofo checo Karel Kosík: “la totalidad concreta no es un método para describir todos los aspectos, caracteres, propiedades, relaciones y procesos de la realidad; es la teoría de la realidad como totalidad concreta”.²²³ Y de esta totalidad concreta, la filosofía se ha ocupado en buena medida desde siempre, aun cuando solo sea para negarla como una ilusión o copia imperfecta de un ser más verdadero. El mundo humano no es, pues, una totalidad acabada o evidente por sí misma, sino que es concreta y estratificada: concreta, por cuanto lo real humano se nos presenta únicamente en un tiempo histórico y en un espacio social determinados; estratificada, puesto que esta concreción presupone otras dimensiones de lo real: físico, vivo, psíquico.

La filosofía, como dice Hegel, es el mundo al revés, aunque quizá sea más acertada la definición de Maurice Merleau-Ponty acerca de que “la verdadera filosofía consiste en aprender a ver de nuevo al mundo...”.²²⁴ Ya que ésta no es aceptación acrítica de una realidad dada, sino interrogación sobre una realidad que adquiere un sentido humano.

Pero ¿no es verdad, preguntará algún lector atento, que tras toda esta jerga aparentemente original se esconde la duda metódica del cartesianismo y, aún, el asombro aristotélico? En cierta forma sí, pero a condición de admitir también que este cuestionamiento es tan corrosivo que atraviesa al aristotelismo y al cartesianismo como tal, pues la filosofía es, entre otras cosas, una interrogación permanente, no frente a un ser absoluto o acabado, sino frente a una realidad cambiante que requiere ser elucidada por los hombres²²⁵ -ya se ha dicho, no como suma infinita de objetos, sino como existencia humana (individual y social). Lo que no podría ser de otra manera, ya que, como afirma Castoriadis, las significaciones sociales están encarnadas, en primer lugar, en el individuo socializado. No entraremos en detalles, por ahora sólo basta agregar, que siendo la “significación imaginaria social” el núcleo de sentido, al menos para el ego adulto, es también el acceso a lo que llamamos mundo humano.

La filosofía es una forma concreta de saber –actualmente practicada en la mayoría de nuestras sociedades- y, por consiguiente, posee un modo irreductible de abordar su objeto,

²²³ Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1965, p. 56.

²²⁴ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, ob. cit., p. 20.

²²⁵ Véase Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. II, ob. cit., p. 18.

hasta donde es posible hablar del mundo como objeto. El pensamiento filosófico no esté supeditado a los métodos con que proceden las ciencias puras y naturales -aunque no es ajeno a ellos y el conocimiento que son capaces de aportar- y, menos aún, pueda ser equiparado con cualquier sistema coherente de ideas (la ideología y el discurso psicótico también pueden serlo en apariencia). Las significaciones sociales ellas mismas nos son conjuntos bien determinados, sino que constituyen un magma de sentido en el que pueden establecerse conjuntos, pero que a su vez no puede ser reconstruido por la suma de ellos.²²⁶ Las significaciones son, en suma, el terreno mismo de la autocreación humana como autocreación de sentido: son autocreación de un mundo por el hacer-decir-representar-desear de los hombres y las mujeres.

Ahora bien, después de esta digresión ontológica sobre lo humano aparentemente alejadas de la enseñanza, intentemos evidenciar la relación que subyace entre ellas. En primer lugar, hay que repetir que el proceder de la filosofía dista del modelo epistemológico de las ciencias, pues frecuentemente tiene que habérselas con modos de ser irreductibles a la lógica determinista o lógica formal -lo que, en realidad, tampoco es aplicable de manera total a las ciencias puras-.

Lo histórico-social, la realidad humana, como terreno de las significaciones, por ejemplo, sólo puede ser tratado con un pensamiento que tenga en cuenta el irreductible modo de ser de lo histórico-social o lo psíquico: la aparición de lo irregular o lo nuevo en y por el hacer-decir-representar-desear humano. La metáfora del magma en Castoriadis apunta a señalar la estratificación de lo real donde los diferentes niveles que lo conforman están en continua interacción, dando paso a nuevas formas que requieren ser elucidadas.

Y bien, se preguntará algún lector impaciente ¿qué relación guarda todo esto con la enseñanza de la filosofía? Pues tiene todo que ver, sobre todo porque permite plantear, una respuesta al cómo de la enseñanza de la filosofía. Consideramos que el cómo de la enseñanza filosofía es inseparable del qué de la filosofía. A lo que en parte respondemos: el concepto escrito; pues él permite al sujeto representar, hablar, analizar y articular, pensar en una sola palabra, una totalidad. En este sentido, no pretendemos inventar el hilo negro, sino enfatizar la importancia de considerar al concepto como un componente esencial de la filosofía y, por consiguiente, de su enseñanza.

²²⁶ Cornelius Castoriadis, *Los dominios del hombre, Las encrucijadas del laberinto*, ob. cit., pp. 193-218.

La propuesta es tan antigua como la misma filosofía o, cuando menos, tan antigua como Sócrates²²⁷. Pero, sin duda alguna, es el filósofo Guilles Deluze quien más ha insistido recientemente sobre este problema, al grado que para él: la filosofía es, esencialmente, creadora de conceptos.²²⁸ Ahora bien, sin pretender ser fieles necesariamente a Deluze, aquí llamamos concepto a una manera de elucidación de la realidad humana, que tiene en cuenta la estratificación irregular, que es irreductible totalmente a la lógica convencional, que no se agota en un simple código. De ahí que el concepto, frecuentemente apunte a realizar, mediante el discurso escrito, (véase Cap. 2, 2.2) una articulación de esta estratificación que, sin embargo, siempre queda abierta y, en cierto modo, inacabada. Como afirma Alberto Gaiani: “Nel momento in cui pone a tema un concetto, la filosofia si propone di coglierne la complessità e la totalità”.²²⁹ Pero, como precisa Deluze: si el concepto “forma un todo, porque totaliza sus componentes” es “un todo fragmentario”.²³⁰

La creación de conceptos -como elucidación discursiva del mundo- es pues un objetivo ineludible de la formación filosófica: “anche se la filosofia deve occuparsi delle cose che sono nel mondo, lo fa in virtù del suo essere un sapere di tipo concettuale; si usano concetti per esporre le proprie elaborazioni o le proprie riflessioni”.²³¹ El concepto capitalismo, para no abandonar este ejemplo, incluye el análisis de este fenómeno, a la vez que establece una articulación entre los diversos niveles que integran el conjunto analizando: valor, propiedad, dinero, derecho, poder, estratificación social, etc., etc. Y este orden conceptual, ya desde Marx, además de ser una manera de elucidar lo real social, es también uno de los cuestionamientos teóricos más radicales a dicho sistema: ¿cómo explicar esta aparente contradicción?

En este sentido, podemos decir que el conocimiento (incluyendo el saber filosófico) es indiferenciable de su creación humana. El concepto es, pues, articulador de sentido como un todo, pero es más que eso, pues él mismo es autoposición de sentido para un sujeto y, consecuentemente, autodeterminación de su propio pensamiento y existencia (que se suponen congruentes entre sí). Es así como podemos decir que la filosofía crea conceptos,

²²⁷ Sobre la relación de Sócrates y el concepto, véase Warner Jaeger, *Paideia, ob. cit.*, pp. 400-414.

²²⁸ Véase, Guilles Deleuze y Felix Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, Ed. Anagrama, Barcelona, 2011.

²²⁹ Tesis inédita de doctorado de Alberto Gaiani, *Insegnare concetti: una ricerca de didattica della filosofia*, Padova, Università degli Studi di Padova, 2012, p. 427.

²³⁰ *Deluze, ob. cit.*, p. 21.

²³¹ Alberto Gaiani, *ob. cit.*, p. 419.

pues éstos no pretenden ser, salvo en el empirismo, una simple copia de la realidad, sino que dotan de sentido a la realidad que pretende elucidar: nos permiten “aprender a ver de nuevo al mundo...”. Es verdad, que la filosofía es tan diversa como sus mismos autores, pero, como dice Sílvia Gallo:

Quanto alla problematica dell' insegnamento della filosofia, di fronte a questa diversità, penso che vi sia una sola possibilità plausibile: scegliere un modello di filosofia che permetta un lavoro coerente in classe. Non scegliere un modello chiaro di filosofia può portare ad un pericoloso eclettismo, in cui si fondano le più diverse prospettive e si finisce per ottenere come risultato -il che può essere ancora peggio- una sorta di "Frankenstein" mal costruito...²³²

En este sentido, pensamos que el profesor, más allá de la filosofía que profese, no puede eludir, como un aspecto fundamental de su tarea en la EMS, trabajar sobre conceptos. Tarea que no puede ser resuelta mediante la pura explicación del profesor (a manera de cátedra), sino a través de un proceso que implica la intervención activa y directa de los estudiantes. La experiencia personal y docente no han revelado que la toma de consciencia, la capacidad de reflexionar no puede surgir del exterior y que sólo una docencia y una didáctica consiente de sus propios límites puede favorecerla -si es que puede hacer algo.

Buena parte de las estrategias de nuestra intervención son usuales dentro de la enseñanza de filosofía: lectura de textos (filosóficos, históricos, periodísticos), ejercicios de escritura, así como comentarios y diálogo en grupo. Dicho así, nuestra práctica podría parecer carente de toda novedad, sin embargo, buena parte de ésta estriba en la consciencia explícita que hemos intentado imprimir en cuanto a los medios empleado y su finalidad.

Desde esta lógica, puede decirse que la igualdad a la que aspira nuestra didáctica no es la de una verdad idéntica para todos, sino la de un espacio abierto capaz de favorecer el acceso a un pensamiento autónomo. Sobre los detalles de esta propuesta didáctica ahondaremos los siguientes dos apartados. Por el momento, agreguemos que el profesor y los estudiantes no son simples depositarios u operarios de un saber preestablecido, sino interlocutores que participan en la creación-apropiación de un saber que, en última instancia, es un acontecimiento y una creación individual; pues, así como nadie puede morir o vivir por mí, tampoco puede pensar y saber por mí.

²³² Sílvia Gallo, *Deleuze e la pedagogia del concetto*. (2002), Revista Il Giardino dei Pensieri, Studi di didattica teorica, della filosofia. En <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/gallo-1.htm>

4.2. Lectoescritura y diálogo: formas didácticas de la filosofía para la autonomía

“La libertad habla, la violencia es muda.”
(Hannah Arendt, *Marx y la tradición política...*)

Con esta cita de Arendt pretendemos sintetizar tres ideas nucleares que han guiado esta investigación: 1) que el pensamiento filosófico (como libertad o autonomía individual) es solidario de la democracia (como autonomía social o política); 2) que la filosofía desde su origen forma parte de lo que podemos llamar, sin empacho, una pedagogía emancipatoria y 3) que la filosofía (y su enseñanza) como forma histórica de pensar es inseparable del lenguaje, sobre todo, del concepto escrito.

Sobre el contenido teórico de estas tres ideas creemos haber dicho ya lo suficiente, sin embargo, ahora es necesario agregar varias cosas en torno a su interpretación y adaptación pedagógica y didáctica. Pero antes de ello, es importante hacer un breve paréntesis para señalar que la relación entre filosofía y lenguaje (conceptual) tal como la entendemos aquí, no presupone la supremacía filosófica de una lengua determinada, por ejemplo, la lengua griega, sobre otras lenguas o escrituras.²³³

Pensamos que se puede filosofar en cualquier lengua, siempre y cuando no se olvide que la filosofía considerada como una forma de pensar histórica concreta ha dependido de una serie de condiciones sociohistóricas, igualmente concretas: como la existencia misma de una comunidad abierta, una tradición escrita, un tipo antropológico reflexivo y deliberante; más que de las características gráficas, gramaticales o fonéticas de una lengua determinada. Y si la lengua griega hoy puede parecernos la lengua filosófica por antonomasia, lo es sólo en la medida en que obviamos que fue ahí donde nació el discurso filosófico tal como lo conocemos y, en parte, lo seguimos practicando hasta nuestros días.

En este sentido, encontramos ya una condición didáctica de la filosofía, en palabras de Fernando Salmerón, 1) como saber *indisociable de las grandes obras literarias de su propia tradición*.²³⁴ Aunque, naturalmente, no se circunscribe a ellas. Pero grullada o no, el caso es que el aprendizaje de la filosofía requiere de la lectura de los textos clásicos y, apenas

²³³ Así dice más o menos el propio Heidegger: “La lengua griega no es lengua como las demás lenguas europeas que conocemos. La lengua griega y solamente ella es logos”. Citado por José Pablo Feinmann en *¿Qué es filosofía?*, Buenos Aires, Prometeo, 2008, p. 45.

²³⁴ Cfr. Fernando Salmerón, *Ensayos filosóficos* (antología), México, SEP, (Lecturas mexicanas, No. 109), 1998, pp. 53-54.

hay que decirlo, esta lectura continuamente rebasa el marco de la mera apropiación de una tradición escrita. Tal como afirma Delia Lerner en un lenguaje pedagógico: “sostener que el objetivo de la enseñanza se construye tomando como referencia fundamental la práctica social de la lectura y la escritura supone, entonces, incluir los textos, pero no reducir el objeto de la enseñanza a ellos”.²³⁵

De tal manera que no podemos limitar el discurso filosófico a ciertas características gramaticales, fonéticas, incluso a ciertas fórmulas semánticas, de una determinada tradición lingüística, sino, que, como tal, expresa una práctica social (cultural) y subjetiva: que en esta investigación asociamos, respectivamente, con la emergencia sociohistórica de sociedades democráticas y un tipo de subjetividad capaz de hacer-pensar-decir reflexiva y deliberadamente.

Lo que remite a una segunda condición didáctica que hemos tomado en cuenta para la enseñanza de la filosofía, a saber, que 2) *la apropiación de este saber no puede ser omitido, sustituido o ahorrado, digamos, a través de la pura interpretación de la tradición por parte del profesor, un manual o una evaluación de respuesta unívoca*, a menos que se pretenda suprimir al propio sujeto: la interrogación, la duda, la investigación, la conceptualización escrita, todos ellos procesos intransferibles.

A propósito de la inclinación a lo fácil y simple en las sociedades contemporáneas dice el filósofo Colombiano Estanislao Zuleta: “El atractivo terrible que poseen las formaciones colectivas que se embriagan con la promesa de una comunidad humana no problemática, basada en una palabra infalible, consiste en que suprimen la indecisión y la duda, la necesidad de pensar por sí mismo”.²³⁶ Vale decir que más de una vez, a lo largo de la intervención, nos percatamos de la angustia o incertidumbre que provoca conocer ideas diferentes a las que ya conocemos. A lo largo de estas intervenciones fue usual escuchar a los estudiantes: “A veces me resisto, recrimino o siento ansiedad al tener que leer o pensar cosas que van en contra de mis creencias religiosas”.

Sin embargo, ser consciente de que este proceso suele generar angustia no significa que el profesor deba mantenerse al margen de ella o colocar permanentemente a los sujetos (los estudiantes, en este caso) frente a situaciones conflictivas. Ya que, según nuestra

²³⁵ Delia Lerner, *ob. cit.*, p 89.

²³⁶ Estanislao Zuleta, *Elogio de la dificultad...*, *ob. cit.*, p. 14.

observación, lo que detona el conflicto no son las estrategias didácticas, sino el propio sujeto. Como se hizo patente también en la composición de un par de textos, opuestos entre sí, escritos por uno de los estudiantes del bachillerato, cuyo tema revela un debate que cualquier joven inteligente se plantea: ¿Existe dios? Las condiciones bajo las que esta incertidumbre existe: se hace posible, más por los sujetos que por la didáctica o los contenidos curriculares. Al profesor corresponde dar cabida y acompañar en lo posible este tipo de interrogaciones personales, tanto como favorecer un diálogo constructivo que permita evitar el encapsulamiento y la parálisis que provoca el deseo de certidumbres inmediatas.

Una tercera, cuarta y quinta condición que nos parecen igualmente fundamentales y vinculadas a las dos anteriores, son planteadas en los siguientes términos por el filósofo marxista Sánchez Vázquez: 3) el profesor debe *reconocer la filosofía que profesa*, ya que no existe neutralidad en este sentido;²³⁷ 4) *enseñar filosofía para transformar la realidad*: puesto que la filosofía -sin importar si es marxista o no- es más que simple *trahatio o adecuatio* de la realidad, pues ella transforma parte de la realidad (al propio sujeto);²³⁸ y 5) *evitar el dogmatismo*, puesto que pensar implica necesariamente el reconocimiento explícito de que no existe una verdad última y absoluta -de lo contrario no tendría caso la actividad filosófica- y, por consiguiente, que no estamos exentos del riesgo de caer en el error (de ahí la necesidad de la autocritica y la capacidad de aceptar la equivocación como expresión de sabiduría).²³⁹

Una sexta condición la recogemos de una propuesta de Guillermo Hurtado que vuelve a situarnos de manera explícita en el compromiso político-social de la filosofía, del que no nos hemos cansado de hablar. Ya que para Hurtado: 6) la escuela -lo incluye la enseñanza de la filosofía- es o debería de ser “un taller de la democracia”.²⁴⁰ El planteamiento de este autor resulta bastante general y, por lo tanto, ambiguo, pero es lo bastante explícito al reconocer el carácter urgente de educar en y para la democracia. De una democracia, que, para decirlo con todas sus letras, tendría que ser, puesto que actualmente no lo es, al menos en México, material, política y de acceso al saber.²⁴¹

²³⁷ Carácter es *ethos*, dice Heráclito. En nuestra lengua podríamos decir que la manera de afrontar o de tomar postura (fuera del sectarismo) frente a las cosas es nuestra ética.

²³⁸ Cfr. Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía y circunstancias*, México, Antropos-UNAM, 1997, p 46.

²³⁹ *Ibidem*, p. 44.

²⁴⁰ VV.AA. *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, México, Ed. Torres Asociados, 2008, p. 88.

²⁴¹ El secretario de educación pública ha declarado recientemente que “la educación no debe convertirse un campo de batalla ideológico, ni de disputas política y, mucho menos, partidista” (Véase, José Antonio Romás, (16 de agosto de 2016), *Pide Niño a Maestro no temer al nuevo modelo*, Periódico La Jornada, Política p.2.

Tres condiciones más que nos han parecido indispensables las recogemos mediante estas otras afirmaciones de Salmerón: 7) claridad discursiva que sólo puede surgir de una actitud investigativa (por parte del profesor y del estudiante); 8) la enseñanza de la filosofía como investigación de la experiencia vivida y 9) la condición más importante, según Salmerón, a que debe someterse la filosofía: “la discusión libre, principio del diálogo”.²⁴²

Una décima condición, de carácter expresamente didáctico, pero que, de hecho, recoge a todas las anteriores, la encontramos en lo que Laura Benítez llama: *la constitución de los objetos filosóficos como pauta para una reflexión crítica*. Ya que nos dice, por ejemplo, que el problema mismo de la reflexión crítica se convierte en una pauta metodológica de la enseñanza, de los objetivos a lograr en la enseñanza.²⁴³ Lo que podemos traducir en términos didácticos, mediante esta otra afirmación de Delia Lerner: “el problema didáctico fundamental que debemos enfrentar es de la preservación del sentido del saber o de las prácticas que se están enseñando”.

Estas condiciones, probablemente existan otras, constituyen a nuestro juicio lo normas más elementales para establecer un marco general de una didáctica de la filosofía. Sin embargo, esta lista no pretende ser un decálogo o una receta, como no lo es en ninguno de los autores citados, sino planteamiento que requieren ser todavía adaptados al espacio escolar -en nuestro caso particular: a la Educación Medio Superior-.²⁴⁴ De tal manera que podemos preguntarnos, por ejemplo: ¿Qué es el diálogo filosófico? Y ¿éste es posible en el espacio áulico?

Ya Gadamer, en *Verdad y método*, al comentar una anécdota trágico-cómica del filósofo y profesor Husserl, advierte sobre las limitaciones e idealizaciones en que suele incurrir este tipo de propuesta pedagogía por mejor intencionadas que éstas sean. Lo que lleva afirmar a Gadamer, con cierto pesimismo: “Se ha intentado una y otra vez en la vida universitaria aliviar la clase con el debate y entonces se ha hecho la experiencia contraria: es

Sin embargo, el artículo 3º de la Constitución Mexicana declara explícitamente que la educación: “será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político...”. ¿En qué momento la democracia ha dejado de ser una determinada visión del mundo, un régimen político y, en ese sentido, una toma de posición o de partido?

²⁴² Cfr. Fernando Salmerón, *Ensayos filosóficos*, ob. cit., 1998, p. 47.

²⁴³ Véase *Enseñar filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teórico* de Laura Benítez en Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi (comps), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Brasil, Eds. Novedades Educativas, 2000, pp. 29-44.

²⁴⁴ Delia Lerner, ob. cit., p. 82.

sumamente difícil pasar de la actitud receptiva del oyente a la iniciativa de la pregunta y la oposición, y rara vez se tiene éxito. Hay en definitiva en la situación docente, cuando se amplía más allá de la intimidad en el pequeño círculo, una dificultad insuperable para el diálogo. Ya Platón sabía de esto: el diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos”.²⁴⁵

Dicha advertencia de este filósofo contrasta con el optimismo que actualmente impera en este tipo de propuesta dialógica para la enseñanza de la filosofía. Pero, por otra parte ¿aceptar la tesis de Gadamer, en medio de grupos numerosísimos como muchas de las actuales escuelas públicas en el país, no significa, aceptar de antemano el fracaso? A lo que, con una sinceridad parcial, podemos responder que sí, ya que no podemos seguir legitimando una condición que se revela antipedagógica y excluyente: el sobrecupo en las aulas. Aunque, tampoco podemos ser tan ingenuos -y Gadamer no lo es- como para creer que la simple reducción numérica de los grupos se traduce de facto en una mejor enseñanza. Lo que nos obliga a reconocer y reflexionar otros aspectos tanto o más sustanciales²⁴⁶ que limitan o favorecen el diálogo filosófico, sobre el que se han escrito incontables libros.

El diálogo filosófico, si bien no busca el consenso general a través del voto como en la política, si requiere de la deliberación, ya que, por definición, la verdad no es algo que esté ahí, como hecho dado, sino que aparece como aspiración y búsqueda o interrogación activa: no basta con que alguien me diga “esto es la verdad”, antes es necesario, según se ha dicho citando a Villoro, “seguir y reproducir con la propia razón la pregunta, el análisis y la argumentación que condujo a ese enunciado”.²⁴⁷ Lo que, también, puede llevar a refutar y plantear nuevas premisas, pues también es cierto, como afirma Estanislao Zuleta que: “la verdad no es la que yo propongo, sino la que resulta del debate”.²⁴⁸ No porque el error propio me lleve necesariamente a reconocer la verdad del otro, sino porque el debate permite precisar, replantear o cambiar muchas de nuestras ideas.²⁴⁹

²⁴⁵ Gadamer, *Verdad y Método*, Vol. II, Salamanca, Eds. Sígueme, 2004, pp. 207-208.

²⁴⁶ Decimos “más sustanciales”, en un sentido pedagógico más que financiero, puesto que ya desde 1977 la UNESCO ha reconocido que muchas de las malas condiciones en que operan las escuelas a nivel mundial podrían ser subsanadas si los gobiernos dedicaran menos recursos en gasto bélico y más en educación: “!Costo total de un solo bombardero con su equipo, equivale al salario de 250 000 instructores por año!” Citado por Emilia Ferreiro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, p. 14-15.

²⁴⁷ Luis Villoro, *ob. cit.*, p. 146.

²⁴⁸ Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate*, Colombia, Biblioteca Libre, 2010, p. 78.

²⁴⁹ Esto en abierta oposición al dogmatismo para los que cualquier sombra de duda es ya una herejía.

En este sentido, la deliberación a través del diálogo es un aprendizaje crucial no sólo para la vida académica, sino también para cualquier sociedad que aspire a la democracia en sentido amplio. Sin embargo, más que el presupuesto del que debemos partir es la meta a la que debemos llegar, pues la experiencia en estos grupos de bachillerato nos lleva a pensar que el diálogo filosófico no puede emerger espontáneamente, sino que, más bien, es el resultado de la integración e interrelación de diversos procesos que, además de la oralidad, incluyen la lectura y la escritura -como herramienta y expresión fundamentales que ayudan a configurarlo-.

La lectura de textos (filosóficos, científicos, históricos, poéticos, periodísticos) no sólo permite conocer otros puntos de vista, sino relativizar los propios. La lectura, dentro de una didáctica de la creación de textos, permite ir mejorando la ortografía, a la vez que sirve para profundizar en el conocimiento de cualquier tema a tratar.²⁵⁰ Todo esto en un ámbito (el de la lengua escrita) que presupone siempre una comunidad textual (comentaristas, intérpretes o críticos) que, en el contexto áulico frecuentemente es asumido exclusivamente por el profesor -lo que tampoco podemos seguir reproduciendo.

La lectura y el comentario en equipos de los textos producidos individualmente pueden favorecer la toma de consciencia de muchos detalles del proceso de composición; sobre todo, en lo que toca a una consciencia del lector y autocorrección previas a una “versión final”. Para el escritor maduro es fundamental anticipar en su texto todas las dudas que pueda generar, como suele decirse, tratar de decirlo todo, sin demasiadas ilusiones. La ortografía, en este sentido, deja de ser la obsesión y tarea exclusiva del profesor sobre lo escrito, y se vuelve un medio, de apropiación gradual, que nos ayuda a aclarar a lo demás lo que pensamos y por qué lo pensamos. Una comunidad textual puede facilitar la comprensión del texto escrito en este sentido.

Podemos afirmar que, sin el acompañamiento adecuado de la producción escrita, el diálogo entre iguales o con el profesor -y esa otra especie de diálogo que es la lectura- corre el riesgo de ser evanescente, repetitivo o confuso. De hecho, estos son los resultados que se obtienen frecuente; sobre todo, porque en las escuelas en general sigue predominando una enseñanza fragmenta e inadecuada de la lectoescritura y disciplinar, que desde muy temprano es desvinculada de sus usos sociales bajo un discurso expresamente creado por la institución

²⁵⁰ Delia Lerner, *ob. cit.*, p. 145.

escolar,²⁵¹ pero que tiene poco o ningún sentido fuera de ella (mi mamá me mimó, ma-me-mi-mo-mu, etc.). Y, a la larga, genera un gran número de malentendidos que dificultarán la apropiación de las diferentes formas de discurso (científico, filosófico, poético, etc.). En resumen, en una institución escolar que, es bien sabido, favorece el descifrado más que la comprensión y la copia más que la producción de textos.²⁵²

En abierta oposición a esta práctica de alfabetización escolares o tipo de cultura escrita,²⁵³ hemos pretendido generar una propuesta afín, en cierto sentido, a la de Paulo Freire, en Brasil hace varias décadas²⁵⁴ o, en México, más recientemente, por Judith Kalman, con personas adultas ágrafas, pues ambas investigaciones ponen de manifiesto que hay una mejor apropiación de los procesos de lectoescritura a través del reconocimiento de su uso social y su intención individual: analizar o describir el entorno en donde se vive, escribir una carta, redactar un contrato, anotar un pedido, etc. A estas investigaciones y experiencias podemos añadir las de la psicolingüista Emilia Ferreiro con niños preescolares ágrafos que desde una edad temprana manifiestan complejas interpretaciones para apropiarse de lo escrito -pero que, las más de las veces, la escuela viene a interrumpir abruptamente-.

Naturalmente los jóvenes de bachillerato no pertenecen a ninguno de estos dos grupos ágrafos, sino a quienes justamente ya han aprendido en la escuela un tipo de escritura muchas veces inusual fuera de ella. De hecho, como era de esperarse, las dificultades para redactar un texto más o menos complejo fueron inmediatas. Particularmente dificultades asociadas, como lo han detectado ya innumerables evaluaciones e investigaciones, a la comprensión de los textos y el desarrollo de estrategias de composición escrita. Paradójicamente, en un sistema escolar que, en sus últimos niveles exige un dominio bastante complejo de la lectoescritura.²⁵⁵

Como profesores es poco lo que podemos hacer individualmente para erradicar las causas de la desigualdad implícitas en este fenómeno social, pero sin duda es más lo que podemos hacer respecto de desigualdad que genera la falta de acceso apropiado a los

²⁵¹ Véase Emilia Ferreiro, *Los sistemas de escritura...*, *ob. cit.*, pp. 355-359.

²⁵² *Ibidem*, pp. 344-354.

²⁵³ Entiéndase alfabetización no como apropiación de un código, sino como “reconversión conceptual”: no sólo el uso del lenguaje sino la reflexión sobre el mismo. Véase Emilia Ferreiro, *El ingreso a la escritura...*, p. 311.

²⁵⁴ *Cfr.* Paulo Freire, *La educación como práctica de libertad*, México, Ed. Siglo XXI, 2011, pp. 95-110.

²⁵⁵ Los talleres de redacción en las facultades universitarias son un buen ejemplo de lo extendido de este tipo de fenómeno en la institución escolar.

discursos que forman el baluarte del saber humano. Para empezar, es necesario, como señala Cassany, erradicar todo lo que haya en nosotros de profesor obsesionados con el error; sobre todo, con los errores ortográficos. No porque se trate de un asunto accesorio, sino porque con ello únicamente se fomenta una nueva ilusión entre los jóvenes: la de que la ortografía es lo más importa de la composición escrita.²⁵⁶

Dice este mismo autor, en otro texto: “He intentado analizar varias veces las raíces de este hecho, pero me pierdo en suposiciones personales. No me atrevo a imaginar que una necesidad escondida nos impulse a demostrar nuestra autoridad poniendo el dedo en la llaga de los errores, como si quisiéramos dejar claro en todo momento quien manda en el aula”.²⁵⁷

Sin embargo, el escritor experimentado puede reconocer en su propio aprendizaje que la ortografía es una apropiación gradual, que se va dando a la par del ejercicio de la lectura, y no como memorización mecánica de palabras aisladas. Leer y el escribir presuponen también otro orden de cosas como la intención. En términos de la moderna fenomenología podría decirse que en la intención existe ya una cierta comprensión del problema que se pretende resolver. Sin embargo, hasta ahora, la institución escolar por lo general niega la intención de los estudiantes *por mor* de la integridad de los contenidos-. Como afirma el investigador y docente Jaime Martínez: “la escuela ha servido para inventarle un mundo al estudiante, no que este lo haga percibiéndolo”.²⁵⁸

Negar la intención no sólo significa ignorar la pasión (inclinación), que acompaña a este tipo de actividad intelectuales, sino también al propio conocimiento como acción individual y deliberada -cosas que, por lo demás, ya reconoce Aristóteles-.²⁵⁹ En nuestra práctica docente aceptar la intención implica admitir que los estudiantes, además de asimilar o interesarse de manera personal determinados temas o filosofías, pueden plantearse también problemas e interrogaciones filosóficas por sí mismos: la capacidad para resolver una pregunta de manera autónoma implica necesariamente la capacidad para plantearla del mismo modo. La intención, entendida en este doble sentido, podemos decir ahora, no es consecuencia de la didáctica, sino que la intención es algo que puede fortalecer una didáctica consciente de sus dos límites: el los del estudiante y el del docente.

²⁵⁶ Véase Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Ed. Paidós, 1999, pp. 100-102

²⁵⁷ Daniel Cassany, *Reparar la escritura*, Barcelona, Ed. Graó, 2004, p. 37.

²⁵⁸ Jaime Martínez Luna, *Educación Comunal 2015*, Oaxaca, Ed. Casa de las preguntas, 2015, p. 93.

²⁵⁹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Ed. Alianza, 2012, p. 150.

Es verdad que la intención personal no justifica la anarquía programática, pero nos ayuda a definir al programa como lo que realmente es: un marco elástico.²⁶⁰ En este sentido, podemos agregar, sin pretender decir algo completamente nuevo, que la intención personal presente en la redacción de un texto filosófico manifiesta ya una cierta comprensión -no siempre consciente, pero si operante- del sentido social de lo dicho: como denuncia, crítica o interrogación.

También es importante decir que esta propuesta didáctica no es producto de una teoría y una práctica absolutamente coincidentes o, para ser más precisos, que el andamiaje teórico no pretende ser una demostración cabal o a priori de nuestra práctica; más bien, es la forma en que intentamos interpretar y responder a ciertos problemas que ha planteado la práctica al propio educador. La interpretación teórica de los diversos fenómenos vinculados a la creación textual nos lleva a concluir, al menos provisionalmente, que dicha creación no sólo no interfiere, sino que puede favorecer, a largo plazo, una toma de conciencia de los procesos discursivos y una apropiación más reflexiva de lecturas, nociones y contenidos disciplinares. Esto puede parecer obvio para una institución que tiene entre sus tareas más importantes la lectoescritura pero que, paradójicamente, es lo que menos propicia. Ya hemos insistido en que la mayoría de los resultados de diferentes pruebas aplicadas a estudiantes de diferentes niveles a lo largo de la última década en México, confirman año con años las enormes dificultades que tienen los niños y jóvenes de todo el país -prácticamente de todos los niveles- para resolver tareas complejas de este tipo. La permanencia y generalidad de este problema educativo hace patente la persistencia de las causas que lo originan.

Nuestra didáctica, es cierto, como un gran número de otros cursos escolares, está focalizada en la escritura, pero ello no quiere decir que se limita a reproducir (copia, dictado) un texto canónico o a solicitar sin más un texto al final del curso o el ciclo sobre algún tema expuesto por el profesor. A diferencia de este último tipo de práctica, la nuestra trata de no obviar, sino acompañar un proceso de elección de un tema, de investigación y de redacción de un texto. Las varias sesiones en el aula destinadas a este tipo de tareas parecen haber sido positivas en muchos casos, aunque no suficientes realmente.

Los frecuentes problemas presentes en el uso de la lectoescritura han hecho necesario volver sobre cuestiones que, para un lector y escritor experimentado, resultan elementales.

²⁶⁰ Cfr. Ángel Díaz Barriga, *ob. cit.*, p. 59.

En este sentido, hubiese sido necesario prolongar mucho más tiempo nuestra propuesta didáctica para poder apreciar mejor sus resultados; sin embargo, apenas es necesario decirlo, las normas, condiciones y tiempos institucionales son casi imposibles de eludir. Suscitar la confianza mutua, por ejemplo, en la revisión entre pares (la mera familiarización con los temas) no es cosa que pueda lograrse en unos días o unas pocas semanas, requiere de una labor continua que los programas y tiempos tan fragmentados apenas favorecen. En último término, no parece tratarse de un mero problema didáctico, sino institucional, ya que la escuela y los programas, en general, apenas concede alguna importancia a la evaluación entre pares, a la escritura intencional o a la lectura no regulada.

La coparticipación en la apropiación de un discurso que, en el caso específico de la filosofía, no es del simple orden de lo verdadero en un sentido lógico o epistemológico, sino también existencial, que incluye al hombre, su conocimiento su lenguaje: al mundo. Dicho de otra manera, de un discurso que es interrogación y, al mismo tiempo, puesta o creación de sentido. O, como dice Proust, en un célebre pasaje de singular belleza poética y de gran calado filosófico y psicológico:

Dejo la taza y me vuelvo hacia mi alma. Ella es la que tiene que dar con la verdad. ¿Pero cómo? Grave incertidumbre ésta, cuando el alma se siente superada por sí misma, cuando ella, la que busca, es juntamente el país oscuro por donde ha de buscar, sin que le sirva para nada su bagaje. ¿Buscar? No sólo buscar, crear. Se encuentra ante una cosa que todavía no existe y a la que ella sola puede dar realidad, y entrarla en el campo de su visión.²⁶¹

²⁶¹ Proust, *En busca del tiempo perdido*, 1. *Por el camino de Zwan*, Madrid, Ed. Alianza, 2011, p 68.

4.3. Dos experiencias de diálogo, lectura y composición de textos filosóficos en la EMS

“Si bien [los jóvenes] son inteligentes y de buena voluntad, se necesita comenzar con las cosas más simples y elementales: por el lenguaje mismo. ¿Podría ayudarme usted con algún consejo, señalándome una dirección que abarque y complemente mis propósitos, mostrándome los errores en los cuales puedo caer?”

(Gramsci, *Carta a Giuseppe Lombardo*)

Ya se ha dicho que la intervención docente, en la Educación Medio Superior (EMS), tuvo lugar en dos grupos del Centro de Bachillerato Tecnológico Dr. Alfonso León de Garay, Tequixquiac, en el Estado de México, adscrito a la Secretaría de Educación de esta entidad. La primera de estas intervenciones fue en un grupo de segundo semestre en la materia de *Ética*, durante la Unidad II: La moral y sus dilemas; la otra, en un grupo de primer semestre en la materia de *Filosofía y lógica*, durante Unidad II: De la filosofía a la lógica.²⁶² Vale la pena recalcar que se trata de las únicas dos materias de corte filosófico impartidas en este sistema de bachillerato, que aglutinan prácticamente el mismo contenido programático al que otros tipos de bachillerato destinan tres o más asignaturas.²⁶³

Ambos grupos, volvamos a repetirlo, estuvieron integrados por uno cincuenta y seis estudiantes en promedio, de entre quince y dieciocho años. La propuesta didáctica implementada durante estas dos intervenciones intentó privilegiar tareas de lectoescritura orientadas a la comprensión y composición escrita de temas filosóficos. Estas tareas pueden ser agrupadas en tres tipos de estrategias vinculadas entre sí: 1) lectura y comentario escrito de lectura, 2) diálogo en grupos y 3) composición individual de una propuesta ensayística final.

La mayoría de las lecturas son textos clásicos de la filosofía, otros son breves ejercicios de resumen, paráfrasis, comentario, etc., preparados por el profesor. En cuanto al diálogo (la adaptación que de él hacemos en el aula) ha sido empleado en tres sentidos: 1) en pequeños grupos: para discutir alguna lectura; 2) abierto a todo el grupo: para discutir lecturas

²⁶² Para comprender mejor algunos detalles que se han omitido en la narración de ambas intervenciones véase Anexo No. 1, a y b sobre secuencias didácticas.

²⁶³ Es importante reiterar que después de la RIEMS las materias de Filosofía y de Lógica en este tipo de bachillerato fueron fusionadas en una sola materia y la carga horaria pasó de 4 a 3 horas clases a la semana. Los programas oficiales de ambas materias están disponibles en la página oficial de la institución escolar: <http://cbttequixquiac.edu.mx/index.php>.

o temas generales y 3) en pequeños grupos o parejas para acompañar la composición de textos realizada por los propios estudiantes.

Respecto de la composición escrita se han considerado tres aspectos para su apreciación y que, para abreviar, podemos dividir según la terminología retórica utilizada por Cicerón en: elocución (acomodo de palabras o sentencias), disposición (distribución según un orden de sucesión) e invención que “es la acción de pensar cosas verdaderas o símiles a la verdad”.²⁶⁴ Mediante esta sencilla división podemos ahorrarnos una discusión engorrosa sobre nomenclaturas más modernas y, de paso, destacar aspectos como la argumentación y la organización, limitando el protagonismo escolar de la ortografía y la sintaxis.

Ciertamente, la redacción y la ortografía no son cuestiones accesorias a la escritura, pero su dominio requiere una práctica frecuente e intencional: sólo podemos hablar de claridad en el lenguaje²⁶⁵ (en la redacción o en la argumentación de un texto, por ejemplo) en la medida en que expresa “algo similar a la verdad”. No entraremos en detalles, pero hay que agregar que el conocimiento, tal como lo entendió la antigüedad, es inseparable de dos hechos simultáneos y profundamente subjetivos: 1) el placer como intención y, al mismo tiempo, como resultado de la actividad intelectual y 2) el sentido o significación de ésta.²⁶⁶ Así parece entenderlo todavía Cicerón al afirmar: “El estudio es la asidua ocupación del ánimo y vehementemente aplicada a alguna cosa con gran placer”, ni más ni menos, “como el de la filosofía”.²⁶⁷

Ahora bien, esta serie de consideraciones antiguas no sólo no están en contradicción con marcos teóricos más modernos, sino que, en muchos casos las deudas son explícitas. Maite Alvarado es clara a este respecto cuando afirma, por ejemplo: “Las semejanzas entre los procesos de planificación [propuesto por los modelos cognitivos de composición: planificación, textualización, revisión] y las operaciones de invención y disposición tal como

²⁶⁴ Véase Cicerón, *De la invención retórica*, UNAM, México, 2010, p. 7.

²⁶⁵ Preferimos emplear los términos precisión y claridad, que destacan cierta forma de elocuencia, en lugar del prescriptivo, corrección, propio de las gramática y ortografía tradicionales. Véase Sandro Cohen, *Redacción sin dolor*, México, Ed. Planeta, 2008, p. 13.

²⁶⁶ De hecho, como señala Octavio Paz, no existe significación, sin emoción y representación y viceversas. Véase Octavio Paz, *El arco y la lira*, Colombia, FCE, 1998, p. 32.

²⁶⁷ Cicerón, *ob. cit.*, p. 28.

fueron definidas por la retórica, son evidentes: se trata de encontrar qué decir y cómo decirlo de la mejor manera posible para cumplir los propósitos en una situación concreta”.²⁶⁸

Pero no hay que perder de vista que, junto al desarrollo de este tipo de tareas (de planificación y revisión), es importante favorecer -ya que no pueden ser generadas desde el exterior- ciertas precondiciones de la invención como la intención y la pasión. Lo que significa considerar la toma de decisiones personales de los estudiantes como momento que permite investir la actividad de composición: la ortografía y la sintaxis vienen un poco después. Evidentemente, esto no significa escribir como sea y sobre cualquier cosa. Pero, antes de explicar este punto, volvamos un poco más atrás, al comienzo mismo, de nuestra intervención docentes en el CBT, para entender así el camino que ha tenido que recorrer esta propuesta.

Antes de pasar a ello, digamos ya solamente dos cosas: la primera que no siempre fue posible disponer de una copia de todos los materiales generados, pues la preocupación principal fue que los estudiantes pudiesen disponer el mayor tiempo posible de ellos, salvo en ciertos momentos de revisión, así que en algunos casos se ha tratado de reconstruir partes del proceso con los materiales de diversos estudiantes. La segunda cuestión, es que dada naturaleza de nuestra disciplina no nos ha permitido desarrollar un análisis minucioso sobre las diferentes características en el desarrollo de los procesos de lectoescritura en cada uno de los estudiantes, pero, hasta donde los propios contenidos disciplinares lo han permitido, hemos intentado no descuidar el análisis de esta situación a nivel global en ambos grupos. En parte, este fue el propósito de diferentes ejercicios heterodirigidos²⁶⁹ (en tanto que propuestos unilateralmente por el profesor) que intentaban obligar a los estudiantes a escribir algo más que una línea con el fin de conocer el nivel de dominio en lectoescritura al comienzo.

a) Primera intervención didáctica: un grupo de segundo semestre (*Ética*)

Los primeros ejercicios de esta intervención consistieron básicamente en dos tareas relativamente sencillas: hacer un breve resumen de la lectura (un dilema moral) y responder

²⁶⁸Maite Alvarado, *Escritura e invención en la escuela*, México, FCE, 2013, p. 72. Las palabras entre corchetes son mías.

²⁶⁹ Una definición de este término puede verse en Cassany, *Construir la escritura*, ob. cit., pp. 188-189.

de manera abierta a una serie de preguntas sobre su contenido. Con ello se pretendía conocer dos cosas: 1) algunas de las características generales en el uso de la lectoescritura y 2) las opiniones de los estudiantes sobre situaciones imaginarias que implican un juicio moral.

Las respuestas a este par de ejercicio, si bien, no carecen de cierto valor interpretativo, si, del rigor demostrativo necesario para realizar aseveraciones categóricas, por ejemplo, sobre el nivel de desarrollo de consciencia moral de los estudiantes. Sin embargo, parece frecuente la tendencia a aceptar acríticamente muchas de las normas establecidas. Aunque, en otro sentido, estos ejercicios resultan un poco más claros, pues ponen de manifiesto por lo menos tres tipos reconocibles de texto: resumen con palabras propias, resumen con recortes del propio texto y resumen copiado de un compañero. (Reproducimos parcialmente en este orden en los Anexos 2 a, b, c-d) cuatro ejercicios con dichas características). Aunque también son notorias diversas dificultades tanto en la disposición del texto en general y la ortografía en particular.

Curricularmente este ejercicio tenía el objetivo de ilustrar la noción y función de los llamados dilemas hipotéticos. Debemos insistir que lo más importante en estos ejercicios era lograr que los estudiantes escribieran más de una línea con sus propias opiniones; es decir, con lo que ellos piensan sobre el asunto en cuestión y, paralelamente, identificar las características en el dominio de lo escrito.

El segundo ejercicio, también en buena medida heterodirigido, fue la lectura en clase de un texto “clásico” que pusiera en juego la noción de dilema moral (en realidad se trataba de cuatro textos de los que el estudiante podía elegir uno).²⁷⁰ La instrucción era leer el texto, marcar en él las ideas o dudas que parecieran destacadas para al lector y, finalmente, responder a un par de indicaciones sobre algunos datos del autor y la obra seleccionada. Muy pocos completaron la tarea según todas estas indicaciones. Las causas de este resultado pueden ser múltiples; aunque, como explicaremos en seguida, creemos que intervino la falta de experiencia con el grupo, en la selección de los textos por parte del profesor.

En primer lugar, tomaremos como ejemplo el ejercicio de Marlene (un texto escrito por Castoriadis, véase Anexo No.3, a) que cumplió prácticamente todas las indicaciones: es visible, tanto por los subrayados como por las notas al margen y el resumen de la obra, que hubo una buena comprensión de las ideas nucleares del autor. Sin embargo, fueron realmente

²⁷⁰ La bibliografía de estas lecturas puede verse en el Anexo 1 a.

muy pocos los ejercicios con estas características. En segundo lugar, tenemos el tipo de ejercicio realizado por Leila (Anexo No.3, b) que, si bien, atiende la mayor parte de las indicaciones como el anterior, deja ver ciertas dificultades en la comprensión del texto. Algunas de las preguntas formuladas al texto y el resumen escueto dan muestras de dificultades en la comprensión.

Esto no quiere decir que el profesor y los estudiantes no puedan acceder en cualquier momento a un determinado texto, sino simple y sencillamente que es importante considerar la complejidad de la lectura -aun cuando el propósito del profesor únicamente pretenda centrar la atención en algunos detalles de ella-. Durante la primera, de las dos sesiones previstas para comentar los diversos textos en clase, comenzamos a notar problemas en la comprensión de las lecturas en una buena parte del grupo; muy particularmente, en dos de ellas: Aristóteles y Arendt.

Puede tratarse de un hecho fortuito, como ya hemos dicho, pero pensamos que cierta inexperiencia en la selección de las lecturas ha influido en el resultado, sobre todo porque remiten a contextos desconocidos totalmente para los estudiantes. Por ejemplo, la discusión en torno al proceso y la muerte de Sócrates que sirve como uno de los dos pretextos del argumento de Arendt era completamente desconocida para los lectores del grupo y la sesión apenas fue suficiente para comentar algunos detalles. Mientras que los temas que discute el texto de Castoriadis resultan mucho más familiares, por su contemporaneidad, lo que facilita su comprensión. Del otro lado el texto de Tucídides, aunque más antiguo que el de Aristóteles, plantea una reflexión a la que hasta hoy seguimos bastante expuestos: la guerra y sus consecuencias morales; mientras que la obra del estagirita presupone en la mayoría de sus conceptos éticos toda una serie de nociones políticas que resultan desconocidas para quien se encuentre poco familiarizado con la historia de la antigua polis griega.

La segunda sesión destinada a comentar en grupos de cuatro integrantes las lecturas realizadas, naturalmente, no fue más allá de los resultados obtenidos en la primera sesión de comentarios con todo el grupo. Es más, podríamos decir, por el contenido de los resúmenes de intervención, que hubo un retroceso manifiesto (Véase Anexo No 3, c.). Parte de este resultado negativo, como ya se dijo, está asociada a la falta de comprensión de algunos textos desde el comienzo; pero, esta vez, también afectó a estudiantes cuyas participaciones orales habían sido destacadas. Así que tenemos que suponer otra causa, además de la dificultad de

comprensión; en este sentido, parece mediar cierta falta de confianza para exponer o hacer juicios personales sin la figura del profesor. Nunca se dejaron de propiciar formas de discusión o revisión entre pares, pero se trata de hábitos que logra la permanencia. Con todo, esto no pasa de ser una especulación, El propósito de este ejercicio era analizar diferentes argumentos filosóficos vinculados a la noción dilema o decisión (ética, ley, moral).

El quinto ejercicio (Anexo No. 4, a y b), con un mayor margen de libertad personal, fue la selección, lectura y comentario de un texto periodístico (impreso) que los estudiantes vincularan, a través de comentario, a la noción dilema real. Los comentarios por escrito reproducen muchas de las limitaciones formales ya descrita, pero esta vez la intención subjetiva -puesta de manifiesto en la selección de la lectura y en el mensaje mismo del comentario- muestra ideas no sólo pertinentes, sino sugestivas en varios casos. No se trata de algo nuevo, Pablo Latapí ha señalado desde hace bastante tiempo, las ventajas de este tipo de actividad para hacer de la Ética escolar algo más que una disciplina de juicios y valores abstractos o de situaciones ficticias.²⁷¹ Los ejemplos que anexamos constituyen un testimonio tangible de que los jóvenes no sólo identifican valores, sino que pueden llegar a cuestionar su legitimidad o su efectividad en diversas situaciones de la vida cotidiana.

El sexto ejercicio (Anexo No. 5, a) consistió en el diseño y aplicación de un breve cuestionario -aplicado a adultos de la localidad-, construido a partir de los conceptos nucleares de la unidad dilemas morales: ley, moral y ética. Se trata de un sólo formulario establecido a través de una lluvia y selección de preguntas elaboradas por los estudiantes y el profesor. Tras su aplicación, los grupos expusieron en plenaria los resultados que fueron discutidos y valorados. De hecho, una de las diversas propuestas producidas por una joven -que reproducimos en los anexos junto al formulario- tomó como punto de partida esta actividad para desarrollar una narrativa de su autoría. No podemos negar que existen numerosos descuidos en la redacción del texto, pero recoge adecuadamente muchas de las conclusiones generadas por el grupo. El texto es un borrador al que añadimos algunas recomendaciones, pero al que, la brevedad del curso apenas permitió introducir algunas mejoras muy modestas (véase Anexo No. 5, b).

La actividad final fue la composición de un breve texto ensayístico, cuyo objetivo era profundizar y problematizar de manera individual en uno o más de los conceptos eje de la

²⁷¹ Pablo Latapí, *Política Educativa y valores nacionales*, México, Ed. Nueva Imagen, 1979, pp. 141-144.

unidad (dilemas): ley, ética y moral y sus anversos: política, decisión individual y costumbre o tradición. Las muchas lagunas en el dominio de la lectoescritura en el grupo nos exigían, en ese momento, realizar un acompañamiento paciente y lo más explícito posible del proceso de composición. Basta decir, como ejemplo, que desde muy temprano pudimos percatarnos de que, sin excepción, los estudiantes no solían colocar referencia bibliográfica, pese a que con frecuencia suelen utilizarlas (cuando copian y pegan, por ejemplo), y tampoco suelen revisar sus textos más de una vez, sí es que lo hacen. Esta falta de hábitos exigía ceñir las expectativas, pero también reconocer que estábamos en la dirección correcta.

La actividad fue desarrollada en tres etapas, en cuatro sesiones diferentes. La primera etapa tenía el fin de generar en clase un título-tema mediante un pequeño cuadro de palabras-conceptos (Anexo No. 6, a): revisando los diversos materiales generados en las sesiones anteriores y con la posibilidad de conversar con los compañeros o el profesor ideas y puntos de vista sobre la propuesta.²⁷² Estas actividades pretendía ayudar a superar esa especie de calamidad para el escritor que es la hoja en blanco. La siguiente etapa consistió en redactar en casa y continuar en clase, nuevamente con apoyo del profesor y los compañeros, un primer borrador manuscrito con una estructura convencional: introducción, desarrollo, cierre o conclusiones, como en el caso Leila (Anexo No. 6, b y c). La tercera etapa fue presentar una primera versión impresa del texto capturado en un procesador de textos, con la prerrogativa de rehacerlo con comentarios del profesor y compañeros: Marlene (Anexo No. 6, d y e).

Pero, como no hay fecha que no llegue, hubo que concluir la intervención en este punto, correspondiente al término formal de la subunidad. Aunque sería mejor decir que nos vimos obligados a interrumpir una serie de procesos que estaban todavía en marcha. Ninguna de las propuestas textuales está concluida realmente; sin embargo, las más complejas y organizadas, pusieron de relieve, la importancia de favorecer la intención individual (el interés y la pasión) en el desarrollo de este proceso; mientras que las menos elaboradas nos urgían a prestar mayor apoyo docente que no siempre fue suficiente en un grupo tan número y heterogéneo.

²⁷² En contra de la escritura silenciosa, habitual en la práctica escolar, Cassany, señala que “la interacción constituye un medio fundamental en el desarrollo de procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición”. Daniel Cassany, *ob. cit.*, p. 142

b) Segunda intervención didáctica en un grupo de primer semestre (*Filosofía y lógica*)

La segunda intervención, apenas cabe decirlo, no partía ya de meras hipótesis, sino de una experiencia previa que además de comenzar a identificar múltiples limitaciones en el dominio de procesos de composición y comprensión de textos, había a comenzado a reconocer algunas soluciones. Las dificultades no sólo tenían que ver con el buen marcaje de los signos ortográficos o para redactar; sino también, de procesos de investigación (como el hábito lector, por ejemplo), del tipo de argumentación, del marcaje de citas y la elaboración de interpretaciones o paráfrasis explícitas sobre las mismas, a veces hasta ciertos conocimientos sobre las funciones de un procesador de texto, etc.

En este sentido, nuestra segunda propuesta más que una trayectoria ascendente, hacia la exquisitez especulativa, describe una ligera torsión, pues la experiencia y la mayoría de las lecturas de investigaciones que la acompañaron, nos planteaban en ese momento la exigencia de desarrollar junto a los contenidos temáticos de la disciplina, una reflexión mucho más explícita y permanente sobre los procesos mismos de composición escrita que intentábamos poner en marcha en el grupo.

Satisfacer ambas cosas no siempre fue posible, pero esa fue la intención de la propuesta conceptual para abarcar la unidad temática: ser-logos, lo que para nosotros significaba: decir del ser y ser del decir. Esta intervención, al igual que la primera, estuvo integrada por diversas actividades de lectura, comentario escrito y oral de fragmentos o breves textos filosóficos; así como por algunos diálogos en grupos y la redacción individual de un breve texto sobre algún o algunos de los temas de la unidad.

El primer ejercicio consistió en escribir, al final de la clase, una comparación de los párrafos (leídos y comentados oralmente en clase) del mito creacionista y genealógico acerca del origen del mundo en la tradición bíblica y en la Teogonía de Hesíodo, respectivamente. El ejercicio ha permitido registrar al menos dos cosas: la comprensión general del grupo sobre el tema discutido y el dominio en la escritura manuscrita. En lo que toca a la comprensión del tema podemos decir que en una buena parte del grupo fue adecuado, al menos en lo que concierne a la distinción entre engendramiento y creación del mundo que se intenta destacar. En lo que toca a la lectoescritura, como en la intervención anterior, volvemos a encontrar numerosos problemas, donde la ortografía es el más evidente por principio, pero no el único ni el más importante.

El ejercicio de Daniel, por ejemplo, que es el tipo medio en el grupo- recupera adecuadamente lo esencial del tema y plantea un posicionamiento personal sobre él; sin embargo, existe una marcada tendencia a economizar la escritura (como en telégrafo), dado que presupone que se dirige al profesor (quien, naturalmente, sabe de lo que está hablando). Hecho que aunado al escaso uso de los signos de puntuación y acentuación hacen aún más crítico el texto para un lector externo (Anexo No. 7, a). Por su parte, el texto de Miguel, que es una segunda versión (realizada en casa en un procesador de textos) recupera de manera deliberada -probablemente, de fuentes digitales no especificadas- buena parte de información discutida en clase, lo que es un progreso respecto al primer tipo de elaboración. Pero, reencontramos el uso limitado de los signos de puntuación y, en menor medida, ortográficos; además de que la extensión del texto hace notoria cierta falta de estructura (Anexo No. 7, b).

Evidentemente, era imposible atender todos los problemas que presentaban estos primeros textos; la experiencia anterior nos había demostrado que de poco o nada servía atender con demasiado interés aspectos como la puntuación o la ortografía; así que decidimos concentrar nuestra atención en aclarar y en la medida de lo posible emplear otro tipo de recursos lingüísticos mejor vinculados a aspecto semánticos o significativos de las práctica de lectoescritura: la traducción, la comparación o la paráfrasis. Con este propósito comenzamos a diseñar una serie de ejercicios que vincularán estas nociones con los contenidos del programa y el propósito de la didáctica.

El segundo ejercicio tenía como tema el pensamiento de Anaximandro. No queríamos recaer en el reduccionismo habitual que suele darse a este tipo de filósofos en los manuales de filosofía para bachillerato, sino presentar a los jóvenes la dificultad intrínseca para comprender algunas de nociones postuladas como principio de las cosas por los primeros filósofos. Más que memorizar, por ejemplo, que Tales dijo que el principio de todo es el agua, pretendíamos propiciar una reflexión sobre el concepto mismo de principio en los comienzos de la filosofía y, al mismo tiempo, intentar hacer explícito que el nombre de las cosas no es su definición y que ésta, en muchos casos, está mediada por la traducción y los múltiples comentarios que son otra especie de interpretación.

El ejercicio, pues, consiste, no en una traducción propiamente dicha, sino una especie de rompecabezas de palabras griegas, acompañadas de sus diferentes significados en español. La tarea del estudiante era proponer una interpretación del fragmento, bajo el supuesto de

que se trata de una definición de lo ápeiron de Anaximandro. Los estudiantes que realizaron el ejercicio pudieron reconstruir de manera adecuada, gramaticalmente hablando, la mayoría de las estrofas del conocido fragmento transmitido por Simplicio. Pero lo más interesante de este ejercicio fue la discusión que propició esta tarea al inicio de la clase, ya que permitió problematizar enseguida sobre la mediación de una interpretación.

Para contrarrestar el relativismo generado por la variedad de interpretaciones, el profesor añadió, finalmente, comentarios de algunos de los traductores e intérpretes de este fragmento, con la finalidad de establecer algunos referentes fiables para reconstruir una lectura junto con el grupo. El ejercicio de rompecabezas, un fragmento de notas manuscritas de un texto especializado sobre el tema y un breve borrador, son algunas evidencias de una de nuestras estudiantes que decidió profundizar en este tema. Si bien, se trata de notas y borradores muy sencillos muestran algunos momentos de un proceso que pretendíamos propiciar (Anexo No. 8 a, b Y c).

El tercer ejercicio aborda el pensamiento de Heráclito, mediante una selección de fragmentos que los estudiantes trabajaron en dos niveles y en dos momentos diferente de la sesión: al inicio, realizando una paráfrasis de los fragmentos y, al final, identificando el tipo de contenido filosófico que podemos atribuirles (retomando algunas categorías interpretativas usualmente aceptadas sobre este filósofo antiguo). La lectura y discusión de algunas de las paráfrasis escritas, hizo explícita, la bien conocida, doble lectura, a veces opuestas entre sí, de algunos fragmentos -esa especie de carácter oracular y dialectico que desde la antigüedad le ha ganado el renombre del “oscuro”-. En verdad, nada nos impide pensar en una interpretación dual de algunos fragmentos, como el del asno que prefiere el cieno al oro, que lo mismo puede significar: aspirar a lo propio, tanto como a lo inferior según dos lecturas presentadas en el grupo.

A lo largo de la paráfrasis sobre los fragmentos, el profesor realizó nuevamente una serie de comentarios extraídos de diferentes fuentes, pero esta vez no con el fin de alcanzar una definición específica, sino para identificar algunas nociones presentes en los fragmentos de Heráclito: ontológica, lógica, dialéctica y ética. En este sentido, los ejercicios realizados por Brenda y Lilian, si bien no son la regla general, si ponen de manifiesto un uso consciente de estas nociones al resolver el ejercicio (Anexo 9 a y b)

La siguiente actividad realizada por estas mismas jóvenes pone en claro el buen nivel de comprensión que estaba logrando una parte nada desdeñable del grupo entorno al eje conceptual (ser-logos) propuesto para el curso. Este cuarto ejercicio fue realizado al inicio de la clase para desarrollar algunas ideas generadoras y consiste, básicamente, en comparar dos traducciones diferentes de una misma estrofa del poema de Parménides. La selección no es del todo azarosa, pues pretende enmarcar el viraje en la connotación ontológica del ser a partir de Parménides.

Las observaciones y comentarios realizados por estas dos estudiantes del ejercicio de comparación, aunque con órdenes de ideas diferentes, ponen de relieve una variedad de nociones que evidencian el nivel y la continuidad del diálogo que logramos sostener en diversos momentos dentro del aula. Los cuadros de Lilian y Brenda registran algunas hipótesis notables sobre las dos traducciones del término “ser” (Anexo No. 10, a y b).

Lilian, precisando y ampliando el contenido de la segunda columna de su ejercicio, afirmó en la intervención oral que siguió a esta primera tarea: que le parecía que el “ser” era uno y general, mientras que lo “ente” múltiple y particular. Brenda, por su parte, sostuvo al principio que no había diferencia como no la había en Hesíodo y Anaximandro. Tras alcanzar, no sin tanteos y rodeos, estas ideas a través de la participación de los estudiantes, el profesor procedió a comentar, como otras veces, diversas interpretaciones, particularmente, aquellas que señalan el viraje a una ontología lógico-determinista, en oposición a otras formas de pensar en el origen de la filosofía,

Durante la siguiente sesión, destinada a la figura de Sócrates, el profesor describió brevemente algunas de las características más destacadas de la vida y doctrina de este filósofo ateniense. A continuación, el grupo protagonizó, en consonancia con su forma de enseñanza, un diálogo en torno a lo uno y lo múltiple. El ejercicio comienza con una narración imaginaria que sitúa a dos estudiantes en medio de una polémica entre la pluralidad empírica de los entes y la unidad nominal del ser. La idea era que todos aquellos estudiantes con un argumento a favor o en contra, levantarán la mano y se situarán en el bando correspondiente. La actividad fue investida, casi inmediatamente, por dos grupos numerosos y entusiastas.

Los argumentos fueron fundamentalmente de dos tipos: los que apelaban a los sentidos como demostración de la multiplicidad y los que apelaban a la unidad abstracta del término ser. Sólo una joven, al final del diálogo y la clase planteó una nueva noción para

superar esta contradicción en la que se había enfrascado el diálogo: la de esencia y existencia. El profesor, se limitó a escribir en el pizarrón los diversos argumentos de las intervenciones orales y muy esporádicamente participó en el diálogo para pedir alguna precisión o, bien, para reconducir el diálogo cuando amenazaba ir demasiado lejos de los temas propuestos.

A la sazón de estas conclusiones, el profesor solicitó como actividad en casa, la lectura de los primeros argumentos aducidos en el *Crátilo* sobre la relación entre el objeto y su nombre: si éste corresponde a las cosas por naturaleza o por convención. Al inicio de la siguiente sesión, dedicada a Platón, se replanteó el diálogo de la clase anterior a partir de la disyuntiva propuesta por este nuevo filósofo ateniense. La mayoría se inclinó por reconocer la convencionalidad del lenguaje (Anexo No. 11, a); lo que, en parte, significaba cuestionar la unidad nominal del ser, ya que el nombre por sí mismo no define al objeto. El profesor reintrodujo entonces, la noción de esencia y existencia planteada por uno de los estudiantes en la sesión anterior, para intentar describir el nuevo esquema planteado por Platón para superar esta aporía lógica (como Idea y materia en el *Timeo*, por ejemplo).

Entre paréntesis, es necesario decir que la brevedad del curso y la desmesurada magnitud de los contenidos, pronto nos obligaron a desistir de abordar si quiera a los filósofos más célebres de la antigüedad, para no hablar del resto. Durante las siguientes sesiones sólo logramos mantener un hilo de continuidad, al precio de omitir ciertos autores, en aras de mantener la unidad conceptual. Esto fue al menos lo que pretendía el profesor, al pasar con cierta brusquedad de la filosofía de Platón a la de Agustín de Hipona.

La lectura, realizada en clase (Anexo No. 11, b), sobre la interpretación agustiniana del génesis bíblico, pretendía destacar la influencia de la ontología platónica y la teogonía judeo-cristiana en la conformación de una visión determinista sobre un supuesto principio del mundo. Naturalmente, el diálogo suscitado en clase de esta tradición textual no sólo fue más concurrido, sino más ríspido de lo habitual. No faltaron jóvenes que desaprobaran el cuestionamiento de un principio divino del universo. Se dijo, entonces, que nadie debía sentirse obligado a renunciar a sus creencias, pero que era legítimo formular ciertas preguntas.

La siguiente sesión, en contraste con la anterior, estuvo dedicada a reflexionar sobre el pensamiento no teísta con principios deterministas. Para favorecer algunas ideas detonantes, el profesor solicitó al grupo buscar y leer en casa el primer libro del *Discurso del*

método de Descartes. Muy pocos realizaron la actividad, pero con la participación de aquellos que la hicieron (Anexo No. 11 c), logramos recuperar algunos términos clave, sobre todo, el de razón; entonces, se comenzó a discutir si ésta no ha devenido igualmente un principio determinista en el hombre moderno (por ejemplo, en el determinismo instrumental de la técnica o el pragmatismo moral).

Finalmente, en lo que respecta a los temas del programa, el profesor redactó y discutió con el grupo un breve texto sobre las figuras de Marx y Nietzsche (Anexo No. 11, d). En este sentido, no hacemos sino recuperar una propuesta usual en diversos talleres de escritura, donde el profesor, analiza y discute con los estudiantes una propuesta escrita por él mismo. El contenido del texto pretendía dar pie a un último diálogo con todo el grupo sobre dos críticas filosóficas al determinismo ontológico y algunos elementos propios de una composición. Debemos admitir que no todos los estudiantes captaron esta intención del texto de inmediato, pero su discusión permitió hacerlo más explícito: la estructura y algunos de los recursos empleados para su redacción; así como algunos de sus faltas o errores (la ausencia de numeración como señaló algún comentario, por ejemplo).

Por su parte, la última actividad consistió en redactar un texto en cinco etapas, en vez de tres como en la primera intervención: 1) elegir un tema acompañado por el grupo y el profesor, 2) consultar fuentes, 3) redacción de un borrador manuscrito, 4) presentación de una versión impresa para ser revisada por el profesor y un compañero y 5) presentación de una versión terminal comentada por su propio autor en grupos de cuatro estudiantes.

La primera etapa estuvo dirigida a escribir un breve cuadro de ideas-tema con el acompañamiento de los compañeros y el profesor en una sesión de retroalimentación oral (Anexo No.12 a). La siguiente etapa consistió en consultar algunas fuentes digitales y bibliográficas (Anexo No. 8 b). Las limitaciones espaciales y en el acervo de la biblioteca escolar, nos obligaron a realizar una sesión extraescolar en la biblioteca municipal, con un alcance limitado, ya que la actividad no pudo ser avalada por la escuela. A esta actividad asistieron unos diez estudiantes (con el permiso de sus padres); cada uno consultó algunas fuentes bibliográficas y tomó algunas notas. El profesor hizo sugerencias, tomando en cuenta el interés y el material, no muy variado en el área filosófica, disponible en la biblioteca municipal.

En la siguiente etapa, como en la primera intervención, los estudiantes redactaron un primer borrador manuscrito en clase, con la posibilidad de consultar todos los materiales textuales generados durante la unidad y hablar con los compañeros cercanos y con el profesor. La antepenúltima etapa, como tarea en casa, consistió en ampliar y transcribir el texto en un procesador; necesario debido al frecuente descuido en la caligrafía de los. Estos textos fueron revisados y comentado a veces por un compañero o el profesor, antes de ser leídos en voz alta frente a un pequeño grupo de compañeros como tarea final.

La mayoría de los textos todavía están inacabados. Lo que puede explicarse, básicamente, por dos motivos: de un lado, porque algunos estudiantes decidieron componer más de una versión de texto final, lo que resto tiempo a la revisión y, de otro, el plagio textual que nos obligaba a volver algunos pasos de manera individual. En estos casos, el profesor no anuló la actividad, sino que dio pie para que dicho material fuera reutilizado para escribir algo nuevo. Los progresos no son demasiado notorios en la mayoría de estos casos, pero era importante poder superar la copia textual (Anexo. No. 12 b, en donde a la copia ya está acompañada de interpretaciones y comentarios).

Naturalmente no faltaron textos sugerentes y novedosos, recordando que estamos hablando de jóvenes de entre 15 y 16 años en su primer contacto con la filosofía. Aunque, sin excepción, las propuestas textuales presentan todavía diversas faltas, que no necesariamente errores. Muchas veces se trata de la ausencia visible de ciertos conocimientos sobre la composición de un texto en un determinado contexto y, en segundo lugar, ahí donde hay errores, se trata de la falta de práctica. Muchas veces, por ejemplo, el plagio no fue intencional, sino que algunas veces simplemente se desconoce la función correcta para citar un texto en un procesador. Lo que ya es visible en los textos de Leila y Marlene en el primer grupo, la una, agregando las notas a pie a mano y de manera incompleta y, la otra, la con dificultades para usar la función apropiada (Anexo No. 6, b y c).

Un par de texto, de los más elaborados y originales, si bien, con propuestas distintas, presentan dificultades similares en el uso de las fuentes, aunque la observación en clase nos permite asegurar que existió un buen desarrollo en el proceso de composición escrita. Así, el texto final de Lilian, de quien ya se ha hablado aquí, aborda un tema no tratado en clase, pero acorde al programa. Se trata del único caso de este tipo y responde a una petición, a la que el docente accedió dado su buen desempeño en la realización de la mayoría de las tareas. El

docente pudo constatar también la consulta de fuentes escritas en su elaboración. De hecho, resulta difícil ignorar el gesto de entusiasmo de esta joven estudiante al descubrir por ella misma que la felicidad se dice de muchas formas, pero que la mayoría de las personas se atienen a la primera que le cae en gana (Anexo No. 12 c).

El segundo texto, por su parte, toma como basa en gran parte de los temas y materiales revisados en clase para construir una especie de conclusión del curso, complementando, como en el caso anterior su composición con lecturas no reguladas. El proyecto, aunque un tanto ambiciosos, prueba, sin embargo, el nivel de comprensión de los contenidos disciplinares y el diálogo que se dio en torno a ellos en esta intervención (Anexo No. 12 d).

La brevedad del curso, nuevamente, nos obligó a interrumpir la didáctica en un punto más o menos arbitrario, pues, aún los textos más acabados son susceptibles de mejoras en diferentes sentidos. Sin embargo, más que los errores explícitos, son las ausencias -lo que no aparece en el texto- quienes revelan la falta de práctica en este tipo de tareas. Una falta de práctica, no nos cansaremos de repetirlo, de la que la misma institución escolar es responsable en buena medida, pues, generalmente, ignora u omite que la escritura es un problema epistemológico y pedagógico de primer orden en el acceso a determinados tipos de conocimientos intelectuales sobre lo real -en un sentido científico filosófico-

Algunos investigadores insisten desde hace tiempo que a escribir y a leer se aprende, fundamentalmente, escribiendo y leyendo. Al escribir y leer nos hacemos conscientes gradualmente de los múltiples recursos e incluso de otras formas de culturas escritas. Pero tal parece que casi nadie está dispuesto a reconocer que en los niveles medios de la educación se escribe mal y, sobre todo, muy poco: apunte, copia, dictado, oraciones, pero pocas veces o nunca poniendo en juego el gran número de recursos que presupones una composición textual seria y original.

Debemos reconocer, sin embargo, que esta concepción teórica, fue algo que aprendimos a reconocer y ordenar gradualmente en la práctica, ya que entre las dos intervenciones median una serie de lecturas y experiencias que fueron modificando algunos de los puntos de vista iniciales. Pensamos que no podría ser de otra manera, no porque varias o muchas cosas no puedan ser mejoradas, sino porque, de una a otra intervención media un conocimiento que sólo puede generar el contacto con los grupos.

A este respecto, la primera práctica nos permitió identificar apenas algunas de las características de los estudiantes (conocimientos, habilidades y limitaciones), los recursos de los que podíamos disponer (materiales e institucionales) y, en menor grado, comenzar a diseñar estrategias sobre la marcha. Por su parte, la segunda intervención, nos permitió confirmar la importancia de la teoría, no como explicación a priori, sino como conciencia investigativa de los procesos que estábamos intentando desarrollar. También nos llevó a establecer, más que un nuevo objeto u objetivos, una torsión en la manera de abordarlos.

Así la propuesta didáctica comenzó a transitar de una atención docente centrada en los aspectos más áridos y difíciles de la escritura, a otra más preocupada por trabajar con recursos lingüísticos más apropiados para la argumentación: como la analogía o el comentario, la paráfrasis, la traducción, la investigación documental, los posibles usos de un aparato crítico, etc. En pocas palabras, habíamos comprendido que es inútil concentrar la propuesta en la ortografía, las funciones semánticas o sintácticas, cuando ellas son inseparables de una reflexión y práctica continua sobre la misma escritura. La propia actividad de los estudiantes fue esencial en esta toma de conciencia, tanto en los aciertos y los errores, pues, en último término, ellos fueron la brújula que nos permitió darle una dirección precisa a las estrategias.

La brevedad relativa de las intervenciones contrasta con el amplio contenido disciplinar, que en sí es ya una anomalía institucional, tanto en el diseño de los programas como en el propio *curriculum* escolar. En este sentido, se dijo al comienzo de este apartado, no siempre fue posible armonizar el contenido disciplinar con la reflexión y práctica de la escritura. Frente a la disparidad programática y temporal optamos por un punto medio: la unidad conceptual que mantuviera una discusión constante de fondo entre los temas. ¿Hasta qué punto se han logrado los propósitos de nuestra propuesta didáctica? Sobre esto habrá oportunidad de discutir más extensamente en la conclusión de este capítulo y las conclusiones finales. Por ahora, basta con agregar que es fundamental y urgente desarrollar marcos curriculares y programáticos que consideren la complejidad, importancia y continuidad de los procesos que promueven didácticas basadas en la lectoescritura. Pero también es urgente trabajar en la disponibilidad del tipo de recursos necesarios, por ejemplo, bibliográficos, para desarrollar estrategias en este sentido.

Conclusión

Los resultados de estas intervenciones docente -si por ello entendemos el desempeño de los estudiantes sobre determinadas tareas desarrolladas a lo largo del curso- manifiestan hasta el final importantes limitaciones, sobre todo, en el dominio de los aspectos más formales de la composición escrita. Sin embargo, la propuesta didáctica parece haber alcanzado relativamente pronto uno de sus objetivos más importante; al propiciar el interés por este tipo de tareas en un contexto disciplinar determinado y en grupo heterogéneo de estudiantes. Ciertamente, algunos (los menos) de ellos, manifestaron desde el comienzo un dominio adecuado de dichas tareas, aunque el interés no parece anterior a la intervención docente (notorio incluso en la actividad de algunos jóvenes con dificultades para realizarlas).

El cambio gradual en la orientación didáctica -que nos llevó del formalismo durante buena parte de la primera intervención, a la significación de lo escrito en la segunda- constituye un punto de inflexión fundamental en la interpretación de los aspectos positivos de la propuesta didáctica. Esto ocurrió en el momento en que dejamos de concentrarnos en aspectos como la ortografía, en favor de aquellos que atañen directamente a la investidura de una serie de prácticas sin las cuales resulta trivial todo lo demás.

En un sentido muy preciso, observamos que favorecer las inclinaciones y preocupaciones personales de los estudiantes en la composición escrita fue crucial en todos los casos que pueden considerarse positivos. Algunas experiencias similares de composición, aunque en otros contextos disciplinares, han reconocido diversas ventajas en este tipo de propuestas, ya que el uso frecuente de tareas de composición escrita complejas y libres (no arbitrarias): “nos concede claridad para adecuar formas de intervención académica”, nos permite incorporar el “placer como medio ideal para alcanzar significatividad en el aprendizaje” y “alienta otras actitudes, otras formas de actuar y de relacionarse con lo que nos rodea”.²⁷³

²⁷³ Véase Arcelia Lara y Benjamín Barajas (coord.), *Dibujar con las palabras. Didáctica de la escritura en el bachillerato*, México, CCH-UNAM, 2016, p. 47.

Conclusiones finales

Julio Cortázar, señala en repetidas ocasiones en su novela *Rayuela*, que el tipo de lector engendrado por la cultura escrita dominante: es un lector hembra o pasivo-receptivo. Podemos cuestionar la arbitrariedad en la selección de los atributos sexuales en los que está basada esta analogía, pero, para reconocer su acierto, basta con acentuar la noción de esterilidad implícita en ella. Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino) denuncia, a través del agudo humor de Mafalda, el pernicioso influjo de este fenómeno desde muy temprano, en la enseñanza escolar de las primeras letras.



Si aprender las letras (a leer y escribir) significa realmente algo importante, tiene que ser otra cosa que la consolidación de una respuesta según un estímulo, como propone la pedagogía conductista. Tampoco puede limitarse a un proceso de construcción que, aunque complejo e intersubjetivo, dispone de bloques de información que, curiosamente, los sujetos encuentran ya elaborados: como en ciertas formas de constructivismo. Pues la escritura es, por encima de esto, emergencia o creación de sentido o significado por el hacer-decir-representar humano.

El hombre, como ser emergente, al igual que Samsa en el relato del novelista japonés Murakami, tiene que aprenderlo-crearlo todo cada vez: "Samsa no tenía ni idea de dónde se encontraba ni de qué debía hacer. Lo único que a duras penas comprendía era que se había convertido en un ser humano llamado Gregor Samsa. ¿Cómo lo sabía? Tal vez alguien se lo había susurrado al oído mientras dormía: «Te llamas Gregor Samsa»".²⁷⁴

No se trata de repetir la conocida metáfora del nacimiento y la hoja en blanco; sino de advertir lo opuesto, es decir: el largo proceso psíquico-social que hace posible la

²⁷⁴ *Samsa enamorado* en Murakami, *Hombres sin mujeres*, Barcelona, Tusquest, 2015, p. 220.

recreación de significación social para los individuos, ya que, en último término, como afirma el filósofo Karel Kosik: “Cada individuo debe -personalmente y sin que nadie pueda sustituirle- formarse una cultura y vivir su vida”.²⁷⁵ Es cierto que los jóvenes del bachillerato se han apropiado, a través de la escuela, de una serie de ideas y hábitos de lo escrito. Aunque, a decir verdad, tales ideas y prácticas, las más de las veces, son artificiales, por no decir, superficiales y equivocadas: las limitaciones en el tipo de alfabetización o cultura escrita, más que una deficiencia individual en el aprendizaje escolar, es una conducta propiciada por la propia escuela que privilegia el descifrado y la copia, en detrimento de la comprensión y la puesta de significado.

La literatura filosófica, aunque con fines y medios diferentes a los de la poesía, es una actividad poética o creadora de sentido. Ya se ha dicho, las obras escritas de los grandes pensadores son el ejemplo más evidente. Sin embargo, se preguntará: ¿quién, además de los grandes genios de la filosofía, se atrevería a pretender enseñar semejantes artes? Sin embargo, podría preguntarse a su vez: ¿quién, que desee educar en filosofía, puede renunciar a esta pretensión? Ya que en ella radica el centro mismo de la filosofía como actividad vivida.

Lo anterior, significa ¿educar genios o eruditos de la filosofía? Evidentemente, no, sino, de algo más modesto, pero más fundamental: propiciar las condiciones que posibilitan un pensamiento individual de la realidad. Los resultados de esta intervención docente han sido, ciertamente, limitados pero precisos, de un lado, como análisis de las -poco favorables- condiciones sociales, institucionales y materiales en la que se tuvo lugar la didáctica y, del otro, el análisis e interpretación de la práctica como tal: lo que el docente encontró junto y, no pocas veces, en los estudiantes.

En este sentido, como ya se dijo en el último apartado, los textos más complejos fueron aquellos que estuvieron acompañados de una elección libre, al menos hasta donde el marco programático-temático y disciplinar lo permitieron. Y los más acabados, los menos, realmente, pusieron de manifiesto la presencia de algunos hábitos favorables a la investigación (como el de lectura). Podría decirse que los estudiantes “más avanzados” nos dieron diferentes pistas para entender el camino que había que seguir con el resto del grupo, pero repitamos, esto fue un proceso gradual y limitado. Ya que el camino no era otro que el

²⁷⁵ Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, ob. cit., p. 36.

abierto por la misma práctica de la lectoescritura y la intención de tomar conciencia de su importancia en el ámbito de la enseñanza escolar de la filosofía.

El estado de los diferentes textos muestra aún pocos cambios sustanciales, lo que vuelve dudoso el verdadero alcance de esta propuesta didáctica. Sin embargo, consideramos que por modestas que sean las diferentes producciones textuales forman parte de un proceso que en sí mismo es acertado, pues lo primero que hay que lograr es que los estudiantes escriban textos que no sean meras copias. Casi nadie pone en duda la necesidad teórica de este hecho, pero, con suma frecuencia se omite en la práctica porque, justamente, pone evidencia las graves omisiones en materia de lectoescritura en la institución escolar.

La presencia generalizada de dificultades de comprensión y composición escrita entre los estudiantes de prácticamente todos los niveles educativos del país no puede ser considerada como un fenómeno intraescolar o individual, sino como un problema sistemático. En este sentido, entiéndase, que además de las escuelas (estudiantes y maestro), debe considerarse el análisis -como se ha intentado hacer aquí- de los programas, la orientación de la política educativa gubernamental y, en general, las formas de cultura escrita. Es verdad que en los últimos años no han faltado diversas tentativas -promovidas por importantes investigadores e instituciones educativas- para desarrollar nuevos planteamientos y estrategias, que permitan resolver este tipo de problema en los niveles básicos del país.²⁷⁶ Pero, los resultados han sido muy modestos, cuando no marginales, y ello, como ya se ha expuesto, por razones que rebasan el ámbito pedagógico.

Esto no significa, por su parte, restar importancia y responsabilidad a la actividad docente en la resolución de este tipo de problemas. Pero, es claro que no se pueden exigir cambios inmediatos: el conservadurismo y, a veces, la falta de rigor investigativo en la formación de los profesores de los niveles básicos continúa siendo una constante en la orientación de la enseñanza de lo escrito. Lo que explica, en parte, las ostensibles limitaciones materiales y curriculares para desarrollar estrategias apropiadas en esta dirección.

Una de las objeciones más frecuentes que hemos escuchado contra el tipo de propuesta de intervención docente basada en procesos de lectoescritura, como la nuestra, es

²⁷⁶En este sentido, hay que destacar la influencia que desde la década de los 70 han tenido en México investigaciones como las de la psicolingüista Emilia Ferreiro. Véase Leticia Barba Marín, *La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas*. Revista Perfiles educativos, Vol. 26, No. 103, México, 2004.

la cantidad de alumnos por grupo y, por lo tanto, de textos que es necesario revisar -máxime si se tiene seis u ocho grupos con un número de más de cincuenta estudiantes-. Pero, no nos cansaremos de repetir que este problema rebasa el mero ámbito académico, si bien, una cosa resulta segura en lo que toca a su enseñanza, ya que “para apresar al lenguaje no tenemos más remedio que emplearlo”.²⁷⁷ A leer escribir se aprende leyendo y escribiendo.

Y esto que, a primera vista, puede parecer una tautología o una obviedad pedagógica no lo es; pues, como ya se dijo, aprender las letras es mucho más que la simple apropiación de un código o un sentido prestablecido. La filosofía, como creación de sentido a través de un discurso, no se agota en las explicaciones de lo real (en los sistemas filosóficos), sino que, en ser elucidación permanente, es decir: la interrogación o fisura que se abre en lo que parecía completamente determinado.

¿Pero plantear este propósito en el bachillerato, no significa comenzar por lo más complejo y elevado de la filosofía? A lo que puede responderse si y no. Si, por cuanto, se trata de uno de los aspectos más importantes de la actividad filosófica (del filosofar, como lo llama Kant). Y, no, porque todos de alguna forma estamos obligados a pensar las cosas por nuestra propia cuenta. Sin embargo, como se dijo en el primer capítulo de este texto, la mayoría de las sociedades hasta la actualidad se instituyen en la clausura de la interrogación de sus propios fundamentos, cuando no la condena abiertamente: la ley del Antiguo Testamento, por ejemplo, castiga al blasfemo con la lapidación. La filosofía, contraria a esta forma de institución de lo social, emerge como espacio abierto (ágora) para la interrogación sobre la totalidad de lo representable. Hecho que sencillamente no puede ser omitido de la práctica escolar de la filosofía sin privarla a su vez de uno de sus objetivos pedagógicos más importantes: poder pensar con autonomía.

A lo largo de la práctica se hizo manifiesto, en algunas opiniones y actitudes de los estudiantes, que el entorno familiar, académico y social inmediato continúa siendo restrictivo, sobre todo, en torno a temas de índole religioso y político. Hecho que justifica la necesidad de favorecer una discusión abierta en un sentido amplio, sobre todo, que no pierda de vista las preguntas y reflexiones que formulan los propios jóvenes.

En este sentido, ha sido fundamental desarrollar una amplia conciencia teórica sobre las prácticas y saberes que pretendíamos propiciar; sin omitir su contexto concreto, sus

²⁷⁷ Octavio Paz, *El arco y la lira*, Colombia, FCE, 1998, p. 31.

irregularidades y contradicciones. Hay que admitir con sinceridad que nuestra propuesta didáctico-disciplinar no pudo cumplir satisfactoriamente todas las expectativas que se propuso, lo que no quiere decir que haya fracasado. Así, por ejemplo, si bien, no puede negarse que en las estrategias de revisión el profesor ha mantenido una función predominante hasta el final, tampoco es posible afirmar que se trate de un error o una falta. Antes es lícito suponer que se trata de una dificultad intrínseca a una institución (la escolar y docente) que, por principio, comienza por sobre simplificar o concentrar -en un aparente esfuerzo de síntesis pedagógica- los usos de lo escrito.

En la mayoría de las instituciones de nivel básico, en el que está incluido la Educación Media Superior en México, la cultura escrita se limita casi siempre a los aspectos más formales y coercitivos de ella: como la ortografía, la redacción o la lectura en voz alta. Descuidando así sus usos sociales y otros aspectos igualmente fundamentales para su plena adquisición: como la invención, la lectura y la investigación o argumentación en general. Favorecer tales hábitos, evidentemente, no es una tarea sencilla en un contexto educativo propenso -a escala nacional- a la fragmentación curricular y la evaluación estandarizada.

Muchas veces se ha pretendido descalificar la subjetividad de las apreciaciones o juicios docentes que presupone el desarrollo en lectoescritura. Pues: ¿cómo se califica un texto? Pero la pregunta en sí misma revela ya dos cosas 1) la obsesión escolar por la evaluación numérica y 2) el control administrativo sobre la acreditación. No es que se carezca de formas legítimas de formular juicios o apreciación sobre tales procesos, pero su objetivo no es la evaluación en sí misma, sino la apropiación por parte de los sujetos de los procesos más complejos a lo que puede conducir la lectoescritura. ¿Cómo nos percatamos de ello? Evidentemente, a través de la creación escrita misma.

Favorecer actividades sobre formas complejas de lectoescritura, en un contexto de rezago, es un aspecto fundamental que, cuando menos, plantea dos condiciones fundamentales: 1) la formación (autoformación) y capacitación (institucional) docente sobre los procesos y usos sociales (científico, literario, periodístico, etc.) de la lectoescritura y 2) mayor atención a sus prácticas en el salón de clase. De tal forma que la rigurosidad este acompañada de la observación y la paciencia, ya que un cambio auténtico en este sentido sólo es posible a largo plazo y a través de una reflexión y ejercicio continuo de aquellas prácticas que queremos mejorar o cambiar.

La evaluación estandarizada resulta inapropiada para apreciar el desarrollo de este tipo de procesos, pues es incapaz, por un lado, de desplazarse de manera simultánea en los diferentes saberes y quehaceres que entran en juego en la comprensión y la creación de un texto y, por el otro, porque termina por legitimar aquello que, se supone, debía combatir: la desigualdad educativa. Pues, una y otra vez todas las pruebas, exámenes y test se limitan a corroborar los mismos resultados negativos generales, sin poder resolverlos. Y es que, en último término, la frialdad “científica” y calculadora en la que pretenden fundarse la pedagogía administrativa ignora algo que ya conocía la antigua retórica, a saber, que no hay conocimiento sin pasión y sin invención.

Propiciar, más que generar, estas condiciones del conocimiento humano ha sido uno de los objetivos centrales de esta propuesta didáctica para la autonomía de pensamiento, si bien, no siempre ha sido posible hacerlo satisfactoriamente. Y ello no por una supuesta incapacidad mental de los jóvenes o por la ausencia de recursos teóricos a los que poder apelar en la didáctica, sino por una cerrazón o clausura institucional generalizada, que pretende limitar el saber a un conocimiento acabado y a su mera transmisibilidad pedagógica.

Finalmente, debemos decir, que el análisis de diversas teorías psicológicas, pedagógicas y filosóficas no es un aquí un síntoma de eclecticismo, sino de un posicionamiento claro en medio de un debate amplio que trata de considerar aspectos de una práctica como la educativa que está lejos de reducirse al ámbito exclusivo de una disciplina de conocimiento. No se pretende haber agotado aquí dicho debate, dada la profundidad y agudeza de muchos de los interlocutores, pero a través de él se trata de evitar las sobre simplificación y las recetas. La lectoescritura como un proceso esencial de apropiación de formas de pensamiento complejo (como el pensamiento filosófico) requiere un esfuerzo que solamente puede lograrse mediante una perspectiva amplia que permita entender su importancia y los diversos quehaceres y saberes que entran en su órbita.

ANEXOS

Anexo No. 1

a) Cuadro de secuencia didáctica para la materia de Ética

	DATOS GENERALES:
Nombre del participante:	Luis Francisco Romero Navarrete
Plantel de adscripción:	CBT Dr. Alfonso León de Garay, Tequixquiac
Nombre de la asignatura:	Ética
Año o semestre y horas clase a la semana:	2° Semestre 3 sesiones/semana sesión: 50 min
Número de alumnos:	56
Unidad temática:	Unidad II: La moral y sus dilemas. Retícula: Los dilemas
Número de sesiones para la subunidad: Extraclase:	8 sesiones 2 horas
Objetivo de la unidad (Programa de estudios de la materia ética: 2009)	Conocer la importancia de la moral en las relaciones humanas, así como el dilema de tomar decisiones.
Objetivos específicos de la secuencia didáctica:	
<p>Informativos</p> <p>-Identifica, a través de algunas lecturas, las diferencias entre dilema real e hipotético, según un determinado enfoque investigativo (psicológico, social, político o filosófico).</p> <p>- Comenta y discute ejemplos concretos que pongan en juego la noción de deliberación o decisión humana en ámbito reales: ley, moral y ética.</p> <p>-Argumenta una reflexión escrita sobre situaciones críticas en la toma de decisiones en contextos cotidianos.</p> <p>Formativos:</p> <p>- Realiza breves investigaciones para fortalecer un aprendizaje autodirigido.</p> <p>-Desarrolla estrategias de composición escrita para comunicarse adecuadamente con los otros.</p> <p>Subjetivos:</p> <p>Expande el horizonte de su pensamiento e identidad mediante el contacto con la tradición filosofía escrita.</p>	
Fases de planeación de la subunidad:	
<p>1. El profesor, en las primeras cuatro sesiones, realizará breves presentaciones orales (esquemáticas en el pizarrón al inicio de cada una de ellas) de tres series de dos y tres conceptos con los temas esenciales de la unidad: a) dilemas: reales e hipotéticos; b) Los actos humanos: moral, ética y leyes (dos sesiones); c) Autonomía y heteronomía: moral social, consciencia ética y constitución política.</p> <p>2. Los estudiantes seleccionarán y analizarán algunos textos vinculados al análisis de acciones humanas reales que pongan en juego algunos de los conceptos de la unidad.</p> <p>3. La información será compartida a través de pequeños grupos o en plenaria.</p> <p>4. Los estudiantes realizan en clase de manera individual, aunque abierta al comentario de compañeros, de un mapa conceptual para organizar los conceptos examinados en la unidad.</p> <p>5. Elaboran un texto(ensayo) -de dos cuartillas como máximo- tratando de destacar al menos dos conceptos de la micro-retícula, utilizando los materiales previamente realizados y consultados u otros de la misma naturaleza.</p>	

Descripción de actividades de enseñanza por sección-tema:	
Sección 2.1.1	Dilemas reales e hipotéticos
Clase: 1 sesión	
-El estudiante examina y responde dos ejemplos de dilema hipotético. Posteriormente, de manera grupal se desarrollan dos definiciones provisionales de dilema real e hipotético.	
Sección 2.1.2:	El acto moral y los actos humanos (ley, moral y ética)
Clase: 2 sesiones. *Extraclase: 30 min.	
- Elige y lee un texto (de cuatro posibles) en clase, subrayando y colocando al margen conceptos o preguntas que le parezcan relevantes sobre los temas de la unidad (que el profesor ha presentado al inicio, en la terna conceptual: moral, política y ética).	
-Los estudiantes se organizarán en equipos de seis para comentar la lectura: secretario, moderador y cuatro ponentes -cada uno de los cuales expondrá a un autor diferente. El secretario, con apoyo del equipo, se encargará de realizar una relatoría. Finalmente, el moderador leerá y concluirá las intervenciones del equipo.	
*Individualmente los estudiantes seleccionarán al menos dos artículos en línea de una misma noticia vinculada a los conceptos examinados en clase. El estudiante tendrá que justificar mediante una nota, de al menos un párrafo, la pertinencia de la lectura elegida.	
Sección 2.2.3	Inmoral y moral
Clase: 1 sesión *Extraclase: 30 min.	
-En pares y en dos rondas, los estudiantes comentarán y evaluarán diversas situaciones, a través de notas periodísticas, sobre acciones humanas, según los conceptos repasados al inicio de la sesión.	
*En parejas los estudiantes realizarán una entrevista a algún adulto de la comunidad para conocer su opinión sobre los conceptos examinados en clase.	
Sección 2.1.4	Sentimiento sociales y morales
Clase: 1 sesión	
-En plenaria se analizarán y formularán algunas tesis argumentativas sobre los datos obtenidos en la entrevista, con el fin de generar una interpretación sobre las opiniones de las personas adultas del entorno.	
Sesión: 5	(Taller 1)
Clase 1 sesión	
-El estudiante, apoyado en el profesor, desarrollará mediante un sencillo cuadro una propuesta temática, utilizando alguno o algunos de los diversos materiales de su carpeta de actividades o de algún otro de sus compañeros, si le parece pertinente.	
El estudiante comenzará redactar su propuesta personal en el aula.	
Sesión: 6 (cierre)	(Taller 2)
Clase: 2 sesiones *Extraclase: 60 min.	
Los estudiantes continuarán reelaborando con el apoyo del profesor su propio texto: indicando notas al pie con fuentes o ampliaciones, incorporando ejemplos, u opiniones de otros autores, ampliando su análisis y corrigiendo su ortografía y redacción.	
*Transcribir en el procesador de textos (Word) el texto realizado en clase.	

Textos y herramientas TIC:	<ul style="list-style-type: none"> * Cuaderno, pluma, carpeta o folder, marcador, pizarrón. *Ejercicios sobre dilemas hipotéticos. * Aristóteles, <i>Ética nicomaquea</i>, México, Porrúa, 1996 (Libro 1, I-X). * Cornelius Castoriadis, <i>El avance de la insignificancia</i>, Buenos Aires, EUDEBA, 1997 (<i>La miseria de la ética</i>). * Hannah Arendt, <i>Tiempos presentes</i>, Barcelona, Gedisa, 2002 (<i>La desobediencia civil</i>). * Tucídides, <i>Historia de las Guerras del Peloponeso</i>, Vol. 2, Madrid, Gredos, 2003 (<i>Las consecuencias morales de la guerra civil</i>, Libro III, 82-84). * Periódico <i>La jornada</i> en línea: http://www.jornada.unam.mx/impres * Periódico <i>El Excelsior</i> en línea: http://www.excelsior.com.mx/impreso * Diario en línea <i>Los Ángeles Press</i>: http://www.losangelespress.org * Procesador de textos (Word)
----------------------------	--

<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resumen de Kohlberg y el dilema de Heinz <p>Análisis de textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Evidencia de lectura completa: Subrayado y notas o preguntas al texto. 3. Exposición grupal de los textos: Formato de relatoría cubriendo los cuatro autores. 4. Artículos periodísticos con nota sobre la utilidad de esa fuente para los temas de investigación solicitados. 5. Presntación de entrevista. 7. Mapa conceptual con definiciones y ejemplos. 8. Ensayo. Presentación, ajustes y correcciones de los diversos materiales presentados:

Rúbrica actividad 1:

ELEMENTOS QUE DEBE PRESENTAR EL RESUMEN		Se presenta (SI) (NO)
1.	Nombre del estudiante	
2.	Actividad completa (Impresa)	
3.	Síntesis	
4.	Más de cuatro faltas de ortografía	
OBSERVACIONES		

Rúbrica actividad 2:

ELEMENTOS QUE DEBE PRESENTAR LA LECTURA		Se presenta (SI) (NO)
1.	Nombre del estudiante	
2.	Actividad completa (Impresa)	
3.	Subrayado	
4.	Notas o preguntas al texto	
5.	Breve resumen sobre la biografía del autor y del texto	
OBSERVACIONES		

Rúbrica actividad 3:

ELEMENTOS QUE DEBE PRESENTAR LA EXPOSICIÓN		Se presenta (SI) (NO)
1.	Nombre de los integrantes del equipo	

2.	Actividad completa (impresa)
3.	Más de tres observaciones por intervención de lectura
OBSERVACIONES	

Rúbrica 4:

ELEMENTOS QUE DEBE PRESENTAR ARTÍCULOS		Se presenta (SI) (NO)
1.	Nombre del estudiante	
2.	Actividad completa (Impresa)	
3.	Comentario del texto	
4.	Más de tres faltas de ortografía	
5.	Argumentación oral sobre la relación del texto y el tema	
OBSERVACIONES		

Rúbrica 5:

ELEMENTOS QUE DEBE PRESENTAR ENTREVISTA		Se presenta (SI) (NO)
1.	Nombre de los integrantes del equipo	
2.	Actividad completa (Impresa)	
3.	Intervención oral por equipo sobre la entrevista	
OBSERVACIONES		

Rúbrica 6:

ELEMENTOS QUE DEBE PRESENTAR TEXTO FINAL.		Se presenta (SI) (NO)
1.	Nombre del estudiante	
2.	Presenta comentarios del profesor o compañero de clase	
3.	Cumple extensión mínima dos cuartillas (Impresa, electrónica)	
4.	Borrador previo	
5.	Fuentes bibliográficas	
6.	Más de cinco faltas de ortografía	
7.	Aparato crítico	
8.	Contenidos relacionados al temario	
OBSERVACIONES		

b) Cuadro de secuencia didáctica para la materia de Filosofía y lógica

Descripción de actividades de aprendizaje por sesiones-tema:	
	DATOS GENERALES
Semestre:	1er semestre 1º 4
Grupo y número de estudiantes:	1º 4
Número de estudiantes:	58
Número de horas a la semana:	3 sesiones a la semana (sesión 50 minutos)
Asignatura:	Filosofía y lógica
Unidad o retícula:	2. De la filosofía a la lógica
Subunidad o microretícula:	2.2. Corrientes filosóficas
Número de sesiones para la subunidad:	15 sesiones
Tareas extraclase:	5 horas
Objetivo general para la Unidad II (establecido según el programa vigente de la materia)	El estudiante desarrolla actividades que le permitan manifestar un pensamiento crítico y reflexivo.
Objetivos particulares de la secuencia didáctica:	
<p>Informativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lee fragmentos y pasajes de fuentes directas de la filosofía, como parte de su formación en esta tradición de pensamiento. -Reflexiona sobre diferentes formulaciones teóricas sobre los conceptos ser y logos en la tradición greco-occidental, dada su importancia en la configuración de los discursos sobre lo real. -Argumenta una propuesta escrita (ensayística) de algún tema de la unidad, como medio de apropiación y expresión de pensamiento crítico y reflexivo. <p>Formativos:</p> <p>“ ”</p> <p>Subjetivos:</p> <p>“ ”</p>	
Fases de planeación para la subunidad	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor, en la primera parte de cada sesión-tema, realiza breves presentaciones orales (esquemáticas en el pizarrón al inicio de ellas) sobre algunas características de cada una de las filosofías estudiadas en clase. 3. Los estudiantes realizarán diversos ejercicios para desarrollar ideas generadoras. 2. Leen diversos textos filosóficos vinculados el eje conceptual de la unidad. 4. Las lecturas será analizada y compartida a través de debates en pequeños equipos o en forma de plenaria grupal. 5. Los estudiantes elaboran un esquema conceptual para abordar un tema. 6. Cada estudiante escribe un pequeño texto (ensayo) -de tres cuartillas como máximo- tratando de destacar al menos dos nociones de la micro-retícula. 	

Titulo:	2. Corrientes filosóficas
Sección 2.2.1:	Los presocráticos
<p>Sesión I: Hesíodo y el mundo jónico Clase: 1 sesión.</p> <p>1. Exponen en plenaria sus propias nociones y creencias sobre el origen del mundo. 2. Discuten y problematizan sobre la noción creacionista y genealógica del origen del mundo en las tradiciones judeo-cristiana y griega, respectivamente. 3. Escribe un breve resumen sobre las nociones centrales discutidas en clase.</p>	
<p>Sesión II. Tales y Anaximandro: la interrogación por el principio Clase: 2 sesiones Extra clase 30 min.</p> <p>1. Reflexiona y compara en plenaria la noción lógica y ontológica de principio entre los primeros filósofos. 2. En casa, arma un rompecabezas semántico de palabras (griego-español) con la famosa cita de Simplicio sobre lo ápeiron de Anaximandro.</p>	
<p>Sesión III. Heráclito de Éfeso y el principio de la dialéctica Clase: 2 sesiones</p> <p>1. Parafrasea de manera individual una breve selección de los fragmentos de Heráclito. 2. Discute en pares y posteriormente en plenaria las propuestas interpretativas.</p>	
<p>Sesión IV. Parménides y el “ser determinado” Clase: 1 sesión</p> <p>1. Compara dos traducciones de un fragmento del poema de Parménides. 2. Discute en plenaria la noción ser-lógico-determinista del argumento de Parménides.</p>	
Sección 2.2.2:	La filosofía clásica
<p>Sesión V. Sócrates y la razón humana Clase: 1 sesión</p> <p>1. Debate en equipo la noción de ser como nombre de lo uno o lo múltiple.</p>	
<p>Sesión VI. Platón: ideas y logos humano Clase: 1 sesión Extra clase 20 min.</p> <p>1. Lee y elabora algunas notas en casa sobre la primera parte del <i>Crátilo</i> de Platón. 2. Analiza y debate en equipos de cuatro personas las posturas planteadas en esta obra sobre la propiedad o convencionalidad del nombre de las cosas.</p>	
Sección 2.2.3:	Filosofía medieval
<p>Sesión VII. Agustín: la razón de la fe Clase: 1 sesión Extra clase 20 min.</p> <p>1. Lee y hace notas en clase sobre la interpretación agustiniana del Génesis en sus <i>Confesiones</i>. 2. Analiza y debate en plenaria las ideas sobre el origen del mundo en Agustín.</p>	
Sección 2.2.4:	Filosofía moderna
<p>Sesión VIII. Descartes: fe y razón Clase: 1 sesión Extra clase: 20 min.</p> <p>Busca y lee en casa el primer aparatado del Discurso del Método de Descarte. Comenta y debate en plenaria sus dudas y opiniones sobre el texto.</p>	
<p>Sesión VIII. Marx y Nietzsche: crítica al determinismo lógico-ontológico Clase: 1 sesión Extra clase: 20 min.</p> <p>Les, analiza y debate en plenaria la propuesta textual del profesor sobre las nociones de transformación del mundo y transvaloración de los valores -de Marx y Nietzsche, respectivamente- como formas de crítica al determinismo lógico-ontológico de la tradición filosófica.</p>	

Sección de cierre	Taller de texto
<p>Sesión IX. Resumen de la unidad. Clase: 1 sesión</p> <p>Se discute en plenaria el contenido de algunos de los conceptos de la unidad. Genera títulos e ideas a partir de una pequeña tabla de conceptos (palabras).</p>	
<p>Sesión. X, XI y XII. Acompañamientos de composición escrita. Clase: 3 sesiones Extra clase: 3 horas</p> <p>Elige individualmente una propuesta temática a desarrollar junto al profesor y del grupo. Consulta algunas fuentes especializadas (físicas o digitales) sobre el tema. Redacta en casa y en clase algunos párrafos sobre su propuesta ensayística. Revisa junto al profesor o alguno de sus pares estas producciones. Incorpora ideas y observaciones que le hayan parecido pertinentes.</p>	
<p>Fuentes en lo que están basados los ejercicios y textos consultados en el aula: (Otros materiales y TICs permanecen como en el cuadro a)</p>	<p>Material 1: Hesíodo, <i>Teogonía</i>, México, UNAM, 1978. (Traducción de Paola Vianello de Cordoba)</p> <p>Material 2: C. Castoriadis, <i>Lo que hace a Grecia</i>, Vol. 1, Buenos Aires, FCE, 2006.</p> <p>Material 3: Y J.L. Galleros y C.E. López, <i>Heráclito: fragmentos e interpretación</i>, Madrid, Árdora Eds., 2009.</p> <p>Material 4: García Bacca, <i>Los presocráticos</i>, México, FCE, 2002 y Alberto Bernabé, <i>Fragmentos presocráticos de Tales a Demócrito</i>, Madrid, Alianza, 2008.</p> <p>Texto 1: Platón, <i>Crátilo, Diálogos</i>, Vol. , Madrid, Gredos, 2000.</p> <p>Texto 2: Agustín, <i>Confesiones</i>, México, Porrúa, 1999.</p> <p>Texto 3: Descarte, <i>Discurso del método</i> (versión libre)</p> <p>Texto 4: Ejemplo propuesto por el profesor.</p>
<p>Evidencias de aprendizaje:</p>	<p>Materiales de apoyo en la redacción de la propuesta textual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicios (Materiales y textos) 2. Cuadro conceptual de propuesta temática 3. Notas 4. Borradores 5. Versión final de texto

Anexo No. 2

Actividad 1 (hoja 1 de 2):

a) Ejercicio y resumen con palabra propia (Marlene)

Escuela: CBT Dr Alfonso León de Garay
Nombre: Marlene N.L.
Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: _____ Semestre: 2º Año: 2015

Lee el siguiente texto y responde las preguntas:

Tras intensas lluvias en el Estado de Guerrero, muchas comunidades de la costa y la montaña han quedado incomunicadas por el desbordamiento de los ríos. Desde hace tres días el pueblo en que vive Don José, situado en lo profundo de una barranca, ha quedado incomunicado por carretera. Los alimentos comienzan a escasear en la comunidad de aproximadamente doscientos habitantes. Don José es el representante de la comunidad por lo que es comisionado, junto cuatro hombres, entre ellos, su hijo mayor, Manuel de 23 años, para salir a pedir ayuda por el camino viejo que asciende por la ladera más empinada de barranca y que a duras penas suelen subir los jumentos. A un par de kilómetros del poblado, ya en la carretera, se encuentran con una brigada de ayuda del ejército. El contingente de vehículos se detuvo al encontrarlos y el oficial a cargo pregunta a Don José por su situación. Él responde que lo más prioritario en su comunidad son víveres. La evacuación, pese a la permanencia de la lluvia, no amenaza realmente las casas y hasta el momento en que ellos habían partido no había muertos, ni desaparecidos. El oficial le dice que informará enseguida del caso a sus superiores, pero que por el momento sólo puede ofrecerles los víveres y medicamentos, pues va en dirección a una comunidad cercana a la costa y en extremo afectada que es necesario evacuar inmediatamente.

Ocho sacos con víveres y un botiquín les son entregados, a los cuatro hombres. De regreso, los otros dos hombres proponen a Don José y a su hijo quedarse con todos los víveres para sí y sus familias, pues la ayuda puede prolongarse y las condiciones empeorar. El padre de Martha comparte la preocupación de los otros dos hombres, por lo que pide pensarlo al menos un rato. Su hijo mayor le guarda un gran respeto, por lo que sólo en privado le dice que él no lo aprueba, pero que sea la decisión que tome el no dirá nada a nadie. Al llegar con los víveres, ya bien entrada la noche, el padre de Martha decide consultar el problema con su esposa y su hija Martha, de unos dieciséis años. Mientras su hijo y los otros dos hombres esperan afuera del poblado.

1. Resume con tus propias palabras la historia:

En Guerrero las lluvias han provocado que algunos poblados queden desprotegidos y sin comunicación. En el poblado de Don José lo que más les preocupa son los víveres, cuando les llegan ellos piensan que lo mejor será que los conserven sin dar a la comunidad, situación que molesta un poco a las familias.

b) Resumen con recortes del propio texto (Mario)

Nombre: Mario N.L. _____
Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: 3 Semestre: 2 Año: 2015

1. Resume con tus propias palabras la historia:

Tras los intensos lluvias en Estado de Guerrero muchos pueblos han quedado ^{incomunicados} ~~descomunicados~~. El pueblo donde vive don José ² situado en la periferia de una buznaca, los alientos camaron a ^{es decir} donde son 200 habitantes aproximadamente, Don José es el representante de la comunidad, por lo que sale del pueblo en busca de ayuda y viveros para el pueblo, a un par de kilómetros se encuentra con una bugada de ayuda del gobierno. El contingente de los vehículos le pregunta que que es lo pedidoro en su comunidad y le dice que los viveros ¹.

c) Copias de resumen (Diana)

Nombre: Diana N.L. _____
Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: 3 Semestre: 2° Año: 2016

1. Resume con tus propias palabras la historia:

Habla sobre los lluvias que se han detectado en el estado de Guerrero por lo cual muchas costas y montañas han quedado incomunicados y que ocho sacos con viveros y un botiquin le son entregados.

d) Copias de resumen (Mariali)

Nombre: Mariali N.L. _____
Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: 1E Semestre: 2 Año: 2015

1. Resume con tus propias palabras la historia:

Habla sobre los lluvias que se han detectado en el estado de Guerrero por lo cual muchas costas y montañas que han quedado incomunicados y que ocho sacos con viveros y un botiquin le son entregados.

Anexo No. 3

Actividad 2 (hojas 3 de 6)

a) Lectura y reseña (Marlene)

Escuela: CBT Dr. Alfonso León de Garay
 Nombre: Marlene
 Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: 3 Semestre: Segundo Año: 2015

Análisis de texto:

Subraya con color o marca texto aquellos párrafos de la lectura que te parezcan relevantes desde el punto de vista ético. A continuación coloca un título a cada párrafo subrayado (el título puede ser un concepto que consideres central o una frase que sintetice la idea del texto).

1. Escribe un resumen sobre la vida del autor del texto que acabas de leer.
 Cornelius Castoriadis nació en Estambul el 11 de Marzo de 1922. Fue un filósofo y psicoanalista, defensor del concepto de autonomía política y fundador en los años 40 del grupo político Socialismo o barbarie y de la revista del mismo nombre. Tras ser marxista adopta una filosofía original y una posición cercana al autonomismo y al socialismo libertario. Muere en París el 26 de Diciembre de 1997.
2. Escribe un resumen sobre la obra que acabas de leer

Fue escrito en 1997 en Buenos Aires. (Fue editado en Buenos Aires, pero no originalmente)
 Habla o da un punto de vista sobre las incoherencias que se dan hoy en día acerca de la ética.
 Desde la ética igualmente aborda el tema de la política, la libertad, sus contradicciones, la ciencia, moral, los actos de los seres humanos entre otros.
 Se divide en 4 partes que son:
 - El reciente retorno de la ética y sus condiciones
 - Incoherencias y desconocimientos
 - Ejemplos: la bioética, la mentira
 - Modificación radical de las éticas tradicionales, filosóficas o religiosas.

Cornelius Castoriadis

a) Cornelius Castoriadis, El avance
 si de la insignificancia, Buenos
 mi Aires, EUDEBA, 1997.
 la
 m 251-254

cr
 es
 Cl
 ur
 P.
 Fl
 Es

ve
 también sería absurdo poner límites al poder de formación que siempre vace en la imaginación psíquica y en el imaginario colectivo histórico-social. Pero ella no nos impide comprobar que la humanidad atravesó periodos de debilitamiento y letargo, tanto más insidiosos cuanto que fueron acompañados por lo que se ha dado en llamar un «bienestar material».

En la medida en que, mucho o poco, esto dependa de aquellos que tienen una relación directa y activa con la cultura, si su trabajo sigue siendo fiel a la libertad y a la responsabilidad, entonces, ellos podrán contribuir a que esta fase de letargo sea lo más corta posible.

u vitalidad,
 gran movi-
 e y le dará a
 le autono-
 mizar con-
 ientras que
 a creación.
 «prever» la
 antes o les
 al, Balzac,
 Whitman y

que alguna
 e, así como

Capítulo XIII

La miseria de la Ética*

El reciente «retorno de la ética» y sus condiciones

Desde hace casi dos siglos —prácticamente desde Kant—, la ética parecía convertirse en una disciplina cada vez más académica, pariente pobre de la filosofía o materia de catecismo religioso. Aunque ciertamente hubo, por ejemplo, *Las dos fuentes de la moral y de la religión* de Bergson o *El formalismo en la ética y la teoría de los valores substantivos* de Max Scheler, a excepción de estas obras y de alguna otra, los autores más importantes del siglo XX —Husserl, Heidegger, Whitehead— prácticamente no hablaron de ética, como tampoco de política. Pero, desde hace unos veinte años, estamos en presencia de un retorno aparentemente ofensivo de un discurso que se reclama ético. Por lo pronto, el término discurso es excesivo. En el peor de los casos, la palabra ética se utiliza como un eslogan y en el mejor no indica más que un malestar y una interrogación.

¿Cómo se explica este cambio? Las razones son, sin duda, múltiples y complejas. Me parece que tres de ellas se imponen a primera vista.

En primer lugar, hay una particularidad en la historia de los siglos XIX y XX: son los primeros de la historia que pueden calificarse de siglos de la política. Napoleón, referido por Hegel: en los tiempos modernos la política ocupa el lugar del *tanum* antiguo. La era abierta por las revoluciones americana y francesa (y revivida por las Rusas), continuada durante el siglo XIX por el movimiento democrático y el movimiento obrero —una era que parece concluida con la pulverización de la

Ética como disciplina académica

Siglos de política

*Publicado en *Leffe* internacional, n.º 37, verano de 1993.

Liberalismo

ideología marxista-leninista y el derribo de los regímenes totalitarios que a ella invocaban— es la era que, más que cualquier otro periodo de la historia humana, parece haber confiado a la política un papel central en la solución de los problemas humanos y causando a la vez, para bien y a veces para mal, una participación masiva de los pueblos en las actividades políticas. Contragolpe: la bancarota fraudulenta del comunismo, sí, pero también la creciente decepción de la población ante la manifiesta impotencia del liberalismo conservador, la privatización de los individuos en una sociedad cada vez más burocratizada, librada a los supermercados y a los medios masivos de comunicación, la corrupción y/o la nulidad de los políticos profesionales y por último, la desaparición de un horizonte histórico, social, colectivo, político, hace tiempo que ya han desprestigiado el nombre mismo de la política, convertido en sinónimo de demagogia, trampa, maniobra, cínico afán de poder por todos los medios. En tanto que para Marx, por ejemplo, el combate colectivo de transformación de la sociedad parecía englobarlo todo (una posición claramente expresada y racionalizada por Trotsky en *Su moral y la nuestra*), la monstruosidad de los regímenes comunistas empujó a mucha gente, y entre ellos alguno de los mejores, a rechazar toda visión y perspectiva globales de la sociedad (posición, en último análisis, simplemente incoherente) y a buscar en las respectivas conciencias individuales (o en principios trascendentales) las normas que puedan animar y orientar la resistencia a dichos regímenes.

En segundo lugar, hay otra gran actividad masiva, también producto original de esta fase de la historia de la humanidad que ha evidenciado un desarrollo sin precedentes y que ha pretendido rivalizar con la política como depositaria de soluciones universales para los problemas de la humanidad: la ciencia o, más exactamente, la tecnociencia, también deja de parecer incuestionable a partir de un cierto momento. No es que el hombre moderno se haya desembarazado completamente de su creencia mágico-religiosa en «la ciencia», pero desde las

bombas de Hiroshima y Nagasaki y la contricción de Oppenheimer, pasando por la progresiva destrucción del medio ambiente hasta alcanzar la procreación asistida y las manipulaciones genéticas, crece constantemente el número de aquellos que dudan de la innata benevolencia de los descubrimientos científicos y de sus aplicaciones. De ahí esa aparente respuesta a los interrogantes surgidos, mediante la creación de «comités de ética» y de cátedras de bioética en las universidades.

Por último, inútil es insistir en ello, la crisis general de las sociedades occidentales, una crisis de «valores» y más profundamente, una crisis de lo que yo denomino significaciones imaginarias sociales, esas significaciones que son el factor de cohesión de la sociedad y en cuya crisis hay que incluir la bien llamada «crisis de la filosofía» (la «clausura de la metafísica greco-occidental», onto-teo-lógico-falo-céntrica, proclamada por Heidegger y otros) conduce a reacciones tendientes a revivir o a replantear éticas tradicionales, como por ejemplo McIntyre (*After Virtue*, una ética «neo-aristoteliana»), Habermas y su «ética de la comunicación» o Rawls con su teoría cuasi-kantiana de la justicia. En todos estos casos se manifiesta un rechazo, si no a todo lo político, sí a la gran política y al intento de derivar de una ética, definida de una u otra manera, los criterios capaces de orientar, si no la acción en general, al menos los actos y comportamientos singulares. Es imposible no ver el parentesco de ese giro con el repliegue a la esfera de lo «privado» que caracteriza la época y la ideología «individualista». Tampoco es posible, si nos queda alguna memoria histórica, evitar el paralelo con el giro hacia el hombre privado y el florecimiento de filosofías centradas en su conducta de hace 23 siglos, después de la decadencia de la polis democrática griega, justamente comprobado por Hegel (*Lecciones sobre la filosofía de la historia*). Volveré sobre este tema más adelante.

Incoherencias y desconocimientos

Destaquemos en segunda lo que me parece elementalmente incoherente en estas actitudes, al menos cuando pretenden ser

Creaciones de la ciencia

Crisis y sus consecuencias

Ciencia

b) Lectura y reseña (Leila)

Escuela: CRT Di Alfonso León de Garay, Tequisquián
 Nombre: Leila N.L.
 Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: 3 Semestre: 2do Año: 2015

Análisis de texto:

Subraya con color o marca texto aquellos párrafos de la lectura que te parezcan relevantes desde el punto de vista ético. A continuación coloca un título a cada párrafo subrayado (el título puede ser un concepto que consideres central o una frase que sintetice la idea del texto).

1. Escribe un resumen sobre la vida del autor del texto que acabas de leer.
 Politóloga alemana, nacionalizada estadounidense, reputada por sus obras sobre el totalitarismo y el mundo judío. Nació en Hannover el 24 de Octubre de 1906. Tras realizar estudios en 3 universidades, a los 27 años de edad se doctoró en Humanidades en la Universidad de Heidelberg. En 1933 marchó a Francia para escapar del régimen nazi. Se nacionalizó nazi en 1933 y en 1941, huyó a los EE.UU., cuya nacionalidad adoptó en 1951. Trabajó en una editorial de Nueva York y ocupó altos cargos en las organizaciones judías. Después de publicar Orígenes del totalitarismo, impartió clases en universidades. Entre el pasado y el futuro, basada en su informe sobre los juicios a criminales de guerra nazis en 1942. Sus obras siguen siendo muy leídas, ejercieron una gran influencia en los asig notarios de 77, mov. a favor de los Derechos humanos en checoslovaquia poses talinista.

2. Escribe un resumen sobre la obra que acabas de leer

El Hannah Arendt, tiempos presentes, Barcelona

Ediciones belisa, 2002. 177-125.

Habla de como enfrenta un dilema político, los grandes pensadores Sócrates y Thoreau con algunas intervenciones de Maguire.

« Mas vale: »

« Es mas vergonzoso cometer una injusticia que sufrirla »

« Mi patria es mas preciosa para mi que mi alma »

Hannah Arendt, *Tiempos presentes*, Barcelona. El Ce-
disca, 2002

177-125

...munes es cada vez más
...no son leyes regiona-

...ta fase de disturbios -y
...os y políticos- la con-

la actual discusión también son una consecuencia del rechazo a enfrentarse adecuadamente en el plano teórico, que es donde corresponde, con el fenómeno y a comprender su verdadero carácter. Siempre que los abogados buscan justificar un caso de desobediencia civil con un fundamento ético siguen el ejemplo de la objeción de conciencia o bien el de un recurso de inconstitucionalidad de una ley. Sin embargo, el problema es que no hay ninguna analogía entre la desobediencia civil y estos dos casos modelo por el sencillo hecho de que la desobediencia civil nunca se manifiesta como la acción de un único individuo. El protagonista de la desobediencia civil sólo puede serlo en tanto que miembro de un grupo, y como tal afirmarse. Raramente, o de forma muy tangencial, se tiene en cuenta esta circunstancia: «La desobediencia civil de un particular apenas conseguirá nada. Se tendrá a ese individuo por un excéntrico al que resultará mucho más interesante observar que reprimir. La desobediencia civil sólo adquiere importancia cuando la protagoniza un buen número de personas que constituye una comunidad de intereses». Ya en el caso de los Freedom Riders,¹³ llamaba la atención que la «desobediencia indirecta», esto es, la contravención de leyes contra las que el desobediente no tiene en principio nada que objetar (por ejemplo, la regulación del tráfico) fuera un distintivo principal de la auténtica acción de protesta contra prescripciones legales injustas, contra la política del gobierno o contra disposiciones oficiales, y que este procedimiento, denominado con razón desobediencia civil «en sentido estricto»,¹⁴ presupusiera que es un grupo el que actúa (imagínese, en cambio, que fuese un particular el que infringiera la regulación del tráfico).

Una justificación jurídica de dicha «desobediencia indirecta» es aparentemente imposible, pues esta forma de desobediencia

no tendría absolutamente ningún sentido en el caso del objeto de conciencia o de aquel que vulnerara una ley para verificar su constitucionalidad. Por eso hay que diferenciar entre la objeción por motivos de conciencia y la desobediencia civil. En el caso de esta última se trata en realidad de una minoría organizada que se une menos por un interés común que por una opinión común y por la decisión de oponerse a una política del gobierno, que, según suponen fundadamente, tiene un apoyo mayoritario. Su acción conjunta proviene de un acuerdo recíproco y es precisamente esta coincidencia lo que da credibilidad y fuerza de convicción a su postura, independientemente de la manera como hayan llegado a ella. Los argumentos que apelan a la defensa de la conciencia de un particular o de una actitud individual, esto es a imperativos morales y a una «ley superior» terrenal o trascendental,¹⁵ son inadecuados a la desobediencia civil; a este nivel no sólo es «difícil» sino inevitable que la «desobediencia civil [se convierta] en una filosofía de la subjetividad... de un individualismo tal que franquea a cualquiera el camino de despreciar la ley por cualquier motivo».¹⁶

I

Los ejemplos de Sócrates y Thoreau no sólo aparecen siempre en la bibliografía sobre nuestro tema sino, lo que es mucho más importante, que además los conoce el desobediente mismo. Cuando se ha sido educado en la tradición occidental -¿y quién no lo ha sido? - parece muy natural considerar la conciencia con los demás una cosa secundaria respecto a la decisión tomada *in jure conscientiae*,¹⁷ como si lo que se comparte con los demás no fuera una opinión o un juicio sino una *conscientia* común. Y puesto que los argumentos utilizados para apoyar esta posición habitualmente provienen del recuerdo más o menos vago de lo que Sócrates o Thoreau dijeron sobre la «relación moral del ciudadano con la ley», lo mejor será empezar estas reflexiones con un breve repaso de lo que ambos dijeron efectivamente respecto a esta cuestión.

¿Como es la conciencia Occidental Tradicional?

El problema de un error judicial?

¿Cómo es el caso de Sócrates?

¿Cómo es el caso de Thoreau?

Por lo que respecta a Sócrates, el texto decisivo es, naturalmente, *Cratón* de Platón, donde, sin embargo, la argumentación es mucho menos clara y sin duda mucho menos útil como prueba de la exigencia de obediencia a la ley que los libros de teología jurídica y filosóficos nos dicen. En primer lugar, es un hecho que Sócrates durante su proceso nunca puso en cuestión la ley misma sino sólo el error judicial, esa «desgracia» (*vixti*) que le había tocado, como él decía. De su destino personal no concluyó el derecho a «romper su contrato y su acuerdo» con las leyes: su conflicto no era con las leyes sino con los jueces. Es más, cuando Critón intentó durante el proceso convencerlo de que se exiliara, Sócrates le replicó que efectivamente las leyes le ofrecían esa posibilidad: «Aún más, te hubiera sido posible, durante el proceso mismo, proponer para ti el destierro», le hace decir a la voz imaginaria de la ley, «y hacer entonces, con el consentimiento de la ciudad, lo que ahora intentas hacer contra su voluntad. Entonces tú te jactabas de que no te irritarías, si tenías que morir, y elegías, según decías, la muerte antes que el destierro».¹⁸ También sabemos por la *Apología* que Sócrates tuvo la elección de renunciar a examinar públicamente las cosas tal como eran, actitud que sembraba la duda y la inseguridad respecto a las costumbres y creencias dadas, pero también en este caso queda claro que prefirió la muerte, ya que «una vida sin examen [de sí mismo] no merece ser vivida por el hombre» (38a). Si Sócrates hubiera emprendido la huida, no hubiera mantenido su palabra, todo aquello por lo que se había esforzado en el proceso hubiera sido en vano y «confirmarás para tus jueces la opinión de que se ha sentenciado rectamente en el proceso» (53b). El mismo fue tan culpable de quedarse a morir como aquellos a los que se había dirigido: sus conciudadanos. «Se trata de un *gentleman* que salda una deuda de honor, que ha perdido una apuesta y paga porque, si no, no podría vivir en armonía consigo mismo. De hecho, se ha firmado un contrato (el concepto de contrato preside toda la segunda parte del *Cratón*); pero... el contrato vinculante... es la obligación (de Sócrates ante las leyes de la polis) de las que se trata en este proceso»¹⁹ (el subrayado es mío).

¿Cómo es el caso de Thoreau?

A primera vista, el caso Thoreau, aunque es mucho menos dramático (por negarse a pagar el impuesto electoral a un gobierno que toleraba la esclavitud pasó una noche en prisión, siendo liberado la mañana siguiente por su tía) parece tener más relevancia para nuestro presente debate, ya que, a diferencia de Sócrates, Thoreau dirigió su protesta contra la injusticia de la ley misma. La dificultad en este caso consiste en que en *La desobediencia civil*, el célebre ensayo que nació de este incidente y convirtió el concepto «desobediencia civil» en parte de nuestro vocabulario político, Thoreau no apeló a la relación moral del ciudadano con la ley, sino a la conciencia individual y a la consiguiente obligación moral: «El hombre no está necesariamente obligado a dedicarse a la erradicación de la injusticia por monstruosa que sea. Puede dedicarse con decencia a otros asuntos, pero como mínimo es su deber no comprometerse con la injusticia y si eso no le preocupa, al menos no apoyarla en la práctica». Thoreau no afirma ni que el mundo mejoraría sin comprometerse con él ni que el hombre esté obligado a ello. El hombre ha venido «a este mundo para vivir, mal o bien, en el pero no necesariamente para mejorarlo, para que se viva bien en él». De hecho, así venimos todos a este mundo y tenemos suerte si él y la zona de él a la que llegamos, son buenos para vivir en el momento de nuestra llegada o como mínimo lugares donde no «te conviertas indispensablemente en el brazo ejecutor de las injusticias cometidas contra otros». Pues si este es el caso, «entonces yo te digo, infringe la ley». Y Thoreau tiene razón: es lo que exige la conciencia individual.²⁰

En este ejemplo, como en muchos otros, la conciencia es apolítica. Ni se interesa prioritariamente por el mundo en que se comete la injusticia ni en las consecuencias que ésta tiene para el transcurso futuro del mismo. No dice como Jefferson: «Tiemblo por mi patria al pensar que Dios es justo y que su justicia no puede dormir eternamente»,²¹ porque la conciencia tiembla por el yo individual y su integridad. Por eso puede ser mucho más radical y decir con Thoreau: «Este pueblo tiene que acabar con la esclavitud y con la guerra de México, aunque le cueste su existencia» (subrayado mío). En cambio, para Lincoln, que luchaba también

¿Qué apelo Thoreau?

¿Qué concluye Thoreau?

¿A que viene el hombre al mundo?

¿Qué tiene que hacer el pueblo?

Actividad 3 (hojas 3 de 5)

c) Comentario en grupo de lectura (Leila, Lucero, Marisol, Brenda, Erika, Itzel y Juan)

Escuela: CBT Dr Alfonso León de Garay, Tequixquiac
 Secretario: _____ N.L. _____
 Secretario: Leila N.L. _____
 Moderador: Lucero N.L. _____
 Ponente: Marisol N.L. _____
 Ponente: Brenda N.L. _____
 Ponente: Erika N.L. _____
 Ponente: Juan N.L. _____
 Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: 3 Semestre: 2º Año: 2015

Ponente: Itzel

Instrucciones: Cada ponente comentará las ideas que más llamaron su atención de la lectura. Todos los participantes escribirán en su cuaderno aquellas ideas que más llamen la atención de cada uno de los expositores. Quién se encuentra participando oralmente no escribe su propia exposición. Cuando hayan finalizado todas las participaciones se hará una comparación de las notas que cada uno ha tomado. Los secretarios se encargarán de escribir junto con el nombre del participante algunas ideas por cada una de las intervenciones. (Escribir aquellas ideas que más hayan llamado la atención de la mesa, las interrogantes no resueltas, acuerdos o desacuerdos con las ideas del texto). Los secretarios y el moderador sólo pueden intervenir en la discusión haciendo preguntas breves o pidiendo aclaraciones. Finalmente dos personas elegidas por la mesa expondrán a toda la clase su resultado resumidos en esta hoja.

Marisol Aristoteles
 1. Aristoteles dice que el producto es la selección que genera.
 2. Toda la arquitectura es la expresión del arte.
 3. No toda la política es buena.
 4. Cada quien juzga según su exposición.

Itzel Aristoteles
 • Puesto que todo conocimiento.
 "El bien no puede ser algo común, universal y único, pues así fuese, no se predicaría en todas las categorías y de sólo una".
 • Habla de una cultura del bien.

Juan Aristoteles
 Su frase: "lo bueno y lo justo de cuya consideración se ocupa en la ciencia política ofrece

Erandy Tucídides
 Frase "Polemos... bramos" Maestra de Violencia.
 La guerra civil ha sido la más cruel. La guerra acaba con la abundancia. Tucídides efectuaba una injusticia crítica.

Erika Tucídides
 La guerra civil cambio la política.
 Secuencias.
 • Hubo apoderación, violencia y lenguaje moral intriga, éxito, engaños.

N.L. 41, 47, 26, 51, 58, 48, 23
 24 y 50

Marisol Aristoteles Aristoteles
 - El bien es arte y toda acción.
 - La consciencia concuerda con la moral.
 - Aristoteles dice que el producto es la selección que se genera.
 - Toda la arquitectura es la expresión del arte.
 No toda la política es buena.

Juancho A
 lo bueno y lo justo de cuya consideración se ocupa la ciencia política ocupa tanto diversidad y creatividad y a pesar de todo solo existe por el bien.

Itzel A
 • Puesto que todo conocimiento.
 El bien no puede ser la multitud universal y otra o algo común, pues así fuese no se predicaría en todas las categorías.
 Erandy Tucídides efectuaba una injusticia crítica.
 La guerra civil a sido la más cruel ya que fue la primera. La guerra acabada con la abundancia y recursos económicos. Polemos bramos Maestra de Violencia o manifiesta violencia.
 Erika Tucídides
 La guerra cambio la política y sus consecuencias de la misma la apoderación de la guerra civil.
 - violencia - lenguaje - éxito intriga.
 - intriga - engaños

Anexo No. 5

Actividad 5 (Hoja 1 de 3)

a) Cuestionario (Lucero y Leila)

Escuela: CBT Dr. Alfonso León de Garay, Tequixquiac.
Nombre: Lucero N.L.
Nombre: Leila N.L.
Materia: Ética Tema: Los dilemas Grupo: "3" Semestre: 2^{de} Año: 2015

El cuestionario es anónimo y confidencial. El entrevistador se hace responsable de guardar la identidad del entrevistado si éste así lo desea. La finalidad de esta entrevista es de carácter de investigación académica por lo que se solicita responda con la mayor honestidad.

Datos del entrevistado: Edad: 33 Sexo Masculino Municipio: Apaxco
Barrio: Centro Ocupación: Profesor
Relación con el entrevistador [un familiar, conocido, etc.]: Conocido.

1. ¿Milita en algún partido y/o organización política? No, ninguna.

2. Si es así ¿En cuál? ¿Y por qué? _____

3. ¿Cree que es importante la política? En algunos aspectos

4. ¿Por qué? Es una forma de que el Gobierno este organizado de una buena manera, siguiendo acorde a la ley una organización de igualdad y equidad, apoyando la opinión del pueblo y gobierno.

5. Clasifique en orden de importancia, según considere los siguientes términos: tradiciones, conciencia individual y leyes constitucionales.

1. Leyes constitucionales
2. Conciencia individual
3. Tradiciones

6. ¿Por qué eligió este orden de importancia? Porque son de mayor importancia, y para la buena organización de un pueblo las leyes constitucionales. Es importante la conciencia que tiene cada uno para la buena elección. Son de menor importancia las tradiciones ya que son más factibles de cambiar.

b) Descripción de la actividad (Lucero)

Centro de Bachillerato Tecnológico. Dr. Alfonso León de Garay
Lucero

LA POLITICA Y LA ETICA, TRAS LA ENCUESTA

El argumento de los libros como punto de partida
Según una encuesta realizada por los alumnos que cursan el 2º semestre de la carrera Técnicos en contabilidad del Centro de Bachillerato, Dr. Alfonso León de Garay por motivo de profundizar más en el tema al que se ha estado cursando por la materia de Ética, como ayuda a un servidor que realiza su tesis. Se a realizado a distintos funcionarios, ciudadanos, etc. La mayoría de los encuestados perteneces a los municipios de Apaxco, Tequiquiac, Zumpango y Localidades pertenecientes.

Se realizaron una serie de preguntas, de las cuales logramos llegar a distintas conclusiones.

Las encuestas se realizaron aproximadamente a 30 personas de las cuales solo 5 de ellas pertenecían a un partido político, de los cuales igual les preguntamos si para ellos era importante la política, la mayoría contesto que sí, y la afirmaron con distintas respuestas pero todas llegaban a una misma conclusión que era importante porque gracias a ella el pueblo era dirigido desde una misma función, basados mediante regímenes, leyes y normas que según en su caso era mantener una estabilidad. *deben ser algún ejemplo del tipo de regimenes.*

Otra de las preguntas fue ordenar en manera de importancia los términos que eran Leyes constitucionales, conciencia individual y Tradiciones, la mayoría los ordenó de este orden, y dejaron fuera de todo las tradiciones ya que esto no da un régimen como tal. *Falta señalar otras preguntas.*

Otra de las preguntas fue igualmente clasificar en orden de importancia los términos: Familia, comunidad y país y la mayoría fue así como los ordeno, y su argumento fue

que siempre ante todas las circunstancias siempre se ve primordialmente por la familia, después por el porvenir de la comunidad y al final por la del país.

¿Pero porque es así? Según a mi opinión mis conclusiones entonces ni nuestros mismos funcionarios son capaces de ver por el bienestar de su comunidad o de su país, y cada uno de nosotros sólo busca su porvenir, yo creo que es así porque las personas se enfocaron en luchar y mantenerse en un primer nivel, no les interesa perder nada, sólo ganar y estar bien.

Las dos siguientes preguntas tuvieron una respuesta similar, decían cual crees que es la causa de violencia actual en el país y que se piensa sobre la corrupción, la respuesta dice que es por un mal gobierno ya que las leyes y normas muchas veces no son aplicadas como se imponen, se deja que la mayoría de las personas realicen lo que les plazca y nadie hace nada, también porque nosotros mismos no ponemos nada de nuestra parte, empezando por nuestro ejemplo, queremos que igual el gobierno haga todo por nosotros, y así tampoco funciona un buen manejo del país. *¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué?*

La última pregunta fue si creían que era importante el estudio de la ética...

Muchos contestaron que sí, y otros cuantos dijeron que depende, en su opinión dijeron que el estudio de la ética era importante, pero nadie llevo a profundizar más que nos hace buenos ciudadanos. A mi opinión yo creo que si es importante estudiarla, pero sería más importante si la estudiáramos y la aplicáramos ya que de nada nos sirve llevar mucha clase de ética si no sabemos el verdadero significado, sino le damos sentido a lo que nos enseñan y si sólo tomamos como un juego todo lo que viene de ella.

Y bueno fuera de eso e incluyendo esta serie de debate que se ha tomado en la escuela y en mi opinión, este tema habla sobre si en realidad tienen algo que ver la ética con la moral y claro que tiene mucho que ver porque muchas cosas se podrían cambiar si tanto como los que están dentro de la política, hablando de todos en

Anexo No. 6

Actividad 6

a) Cuadro de palabras-concepto

Lucero

Tema - concepto		
Dilemas o acción-decisión humana	Moral Ético Política	Tradiciones, creencias Diliberación individual Constitución-Ley
- Ética y política		
- Dilemas y sus formas		

b) Borrador manuscrito (Leila)

Leila

Día Mes Año Folio
08 05 2015

¿Cuál es la relación de la moral con las leyes?

En primera instancia, la relación de la moral con las leyes, es que son fuentes que uno valora para dar una solución a una decisión. Al solucionar un dilema, hay que tomar en cuenta que la moral no juzga, acepta y que la ética son valores, normas y acciones exigidas por una sociedad; se busca una solución a los dilemas, pero siempre en orden de realizar el bien común, tomando en cuenta su conciencia y también su autonomía, tal y como lo hizo Thoreau "el no apelo a la relación moral del ciudadano con la ley, sino a la conciencia individual y a la consiguiente obligación moral: El hombre no está necesariamente obligado a dedicarse a la erradicación de la injusticia... al menos no apoyarla en la práctica. Thoreau no afirma ni que el mundo mejoraría sin comprometerse con él ni que el hombre este obligado a ello... y Thoreau tiene razón: es lo que exige la conciencia individual." 1. Al mismo tiempo que se tiene que tomar en cuenta

En este ejemplo la conciencia que tenemos los hombres no le interesa las injusticias que puedan ejecutarse en el mundo, ni en el futuro de él; más bien se interesa por la conciencia individual y lo que moralmente te satisface.

Pero Thoreau no es el único que habla respecto a la relación, ya que a lo largo de la existencia del hombre han cuestionado a elegir primordialmente la moral en la solución de los dilemas humanos, o las leyes, como lo dictan la política, el gobierno, lo jurídico.

Hablar de conciencia en la actualidad, ya sea moralmente o políticamente nos remota a la filosofía cristiana, lo cual los leyes reconocieron a "los objetores por motivos religiosos, pero solo si estos invocaban la ley divina de una comunidad religiosa reconocida que una colectividad influida por el cristianismo difícilmente podían ignorar. De ahí... grandes dificultades, que no desaparecen por el hecho de someterse a una pena en lugar de apelar a una ley superior reconocida públicamente y ratificada religiosamente" 2.

Complementar el texto con las observaciones que he dejado al reverso →

¿Cuál es la relación entre moral y leyes?

En primera instancia, la relación de la moral con las leyes, es que son fuentes que uno valora para solventar una decisión. Al solucionar un dilema hay que tomar en cuenta, sobre todo a las leyes como reglas o normas generales y obligatorias a las que se tiene que someter una sociedad; que la moral no juzga, acepta, ya que se trata de un conjunto de creencias, costumbres, valores y normas de una persona o de un grupo social, que funciona como una guía para obrar. Es decir, la moral orienta acerca de qué acciones son correctas (buenas) y cuales son incorrectas (malas), y que la ética son valores, normas y acciones exigidas por una sociedad, relacionándose con el estudio de la moral y de la acción humana. La solución de dilemas son siempre en orden de realizar el bien común, tomando en cuenta su conciencia y también su autonomía, tal y como lo hizo Thoreau "el no apelo a la relación moral del ciudadano con la ley, sino a la conciencia individual y a la consiguiente obligación moral: El hombre no está necesariamente obligado a dedicarse a la erradicación de la injusticia... al menos no apoyarla en la práctica. Thoreau no afirma ni que el mundo mejoraría sin comprometerse con él ni que el hombre éste obligado a ello... y Thoreau tiene razón: es lo que exige la conciencia individual."¹

En este ejemplo la conciencia que tenemos a los hombres no le interesa las injusticias que puedan ejecutarse en el mundo, ni en el futuro de él; más bien se interesa por la conciencia individual y lo que moralmente te satisface.

Pero Thoreau no es el único que hablo respecto a esta relación, ya que a lo largo de la existencia del hombre han cuestionado a elegir primordialmente la moral en la solución de los dilemas humanos, o las leyes, como lo dictan la política, el gobierno, lo jurídico.

Hablar de conciencia en la actualidad, ya sea moralmente o políticamente nos remota a la filosofía cristiana, lo cual las leyes reconocieron a "los objetores por motivos religiosos, pero solo si estos invocaban la ley divina de una comunidad religiosa reconocida que una colectividad influida por el cristianismo difícilmente podían ignorar. De ahí... grandes dificultades, que no desaparecen por el hecho de someterse a una pena en lugar de apelar a una ley superior reconocida públicamente y ratificada religiosamente"².

- ¹ Hannah Arendt. tiempos presentes.
- ² Hannah Arendt. tiempos presentes.

¿Cuál es la relación entre moral y leyes? | Mayo de 2015

De ahí que la desobediencia de las leyes muchas veces es influida por la moral, o viceversa cuando tenemos un dilema moral, no aplicamos los límites morales. Por ello tenemos que buscar un punto medio entre la moral y las leyes, sin importar que sea muy difícil, porque como ya se sabe, la ética es lo que nosotros hacemos, la moral son las tradiciones, costumbres, entorno social y las leyes son la constitución.

En mi opinión la relación de estos dos términos es que la moral serían las costumbres que hemos adquirido de nuestro entorno a lo largo de nuestra vida, y que las leyes son las condiciones dictadas por la autoridad para lograr limitar a las personas de sus libertades, para lograr responder a las necesidades de la sociedad; y que ambas son necesarias para lograr la estabilidad de las personas, aunque muchas veces se limite la moral y la ética para no asumir las sanciones que implican una falta a las leyes. Cuanto más valor moral tenga una persona sentirá que la ley no cumple o abarca todo los requisitos, y si cuanto menos valor tenga otra persona sentirá lo contrario. Las leyes, lo mismo que la conducta o ley moral también van cambiando dependiendo del país, de la época y condiciones, por ello hay que buscar lo mas apropiado.

d) Primera versión impresa (Marlene)

¿Qué es la política? ¿Realmente nos ayuda en algo?

La política es una rama de la moral que se ocupa de la actividad, en virtud de la cual una sociedad libre, compuesta por personas libres, resuelve los problemas que le plantea su convivencia colectiva. Es un quehacer ordenado al bien común. *¿México es, en este sentido, una comunidad política?*

Hoy en día y más durante estas fechas se habla demasiado sobre la política, pero, realmente sabemos lo que hace la política. Si realmente estuviera encaminada hacia un bien común no debería existir tanta corrupción, sin embargo la hay, entonces ¿Qué es lo que estamos haciendo mal como ciudadanos? *¿del gobierno?* La respuesta es simple, somos conformistas, si realmente quisiéramos un cambio en el gobierno nos uniríamos como ciudadanos para exigir al presidente un cambio. *¿cómo organizarnos?* No necesitamos crear una guerra para hacer que nos escuchen, nos podríamos organizar en grupos, cada lugar, pueblo, ciudad podría crear sus propios medios para ser escuchados, las escuelas podrían impulsar periódicos en los que los jóvenes puedan expresar sus ideales y lo que realmente crean que es necesario. *¿todos? Este parece un argumento tentativo.*

No tratemos de encontrar culpables, todos lo somos, ya que no hemos intentado hacer algo para cambiar la situación, por esa razón lo mejor ahora es comenzar con pequeños cambios, hay que votar, expresar lo que pensamos acerca de los partidos y ayudar a que cambien. *¿no lo sabes?*

Por otro lado, la política nos ayuda a mejorar bastantes cosas, ha apoyado a lugares en crisis, ha dado apoyos a estudiantes de bajos recursos, dio apoyos a adultos mayores, entrego tablets y laptops a alumnos de buen promedio. *¿esto es la política? No es su definición, igual habla de personas libres. Así se llega a la conclusión.*

La política siempre tendrá sus pro y sus contra, solo que debemos aprender a no ser conformistas y a exigir lo que merecemos ya que a eso se encarga. “La verdadera política no es mas que la actividad que, partiendo de una interrogación de la forma y contenidos deseables de esas instituciones, adopta como objetivo la puesta en marcha de instituciones que consideramos mejores, especialmente las que permiten y favorecen la autonomía humana”¹ por tanto, la política está encaminada al bien de la sociedad, aunque realmente no está cumpliendo con esto al 100%.

Los jóvenes somos el futuro, está en nuestras manos que el rumbo de las cosas esté encaminado al bienestar, nosotros tenemos el poder de decidir lo que queremos, podemos mover el mundo con pequeñas acciones ya que el cambio empieza con nosotros mismos.

Seremos capaces de hacer que la política se cumpla, que todo lo que necesitamos se haga realidad. “Los hombres, han sido siempre, en política, víctimas necias del engaño ajeno y propio y lo seguirán siendo mientras no aprendan a descubrir detrás de todas las frases, declaraciones y promesas morales, religiosas, políticas y sociales, los intereses de una u otra clase”² *¿de qué clase dirige hoy el país? ¿sube qué es realmente la democracia propia? ¿señala?*

Los ciudadanos vamos a cambiar la forma en la que se hacen las cosas si podemos ver lo que realmente está detrás de las personas que nos van a “representar”. La política puede dejar de ser corrupta e injusta si nos unimos para que esto cambie, no debemos dejarnos llevar por la avaricia y el egoísmo, no hay que aceptar que los partidos políticos nos compran, debemos votar por la mejor opción, por eso hay que informarnos, el destino de nuestro país esta en nuestras manos, podemos hacer la diferencia. *¿por qué es importante votar? ¿Es una carta?*

¹ Cornelius Castoriadis, El avance de la insignificancia, Buenos Aires, EUDEBA, 1997, p. 254

² Vladimir Ilich Lenin, 10 de abril de 1870 - 21 de enero de 1924

e) Segunda versión impresa (Marlene)

¿Qué es la política? ¿Realmente nos ayuda en algo?

La política es una rama de la moral que se ocupa de la actividad, en virtud de la cual una sociedad libre, compuesta por personas libres, resuelve los problemas que le plantea su convivencia colectiva. Es un quehacer ordenado al bien común. México puede considerarse como una comunidad política debido a que la democracia y las elecciones nos ayudan a que podamos obtener un representante que haga cosas por un determinado espacio.

Hoy en día y más durante estas fechas se habla demasiado sobre la política, pero, realmente sabemos los que hace la política. Si realmente estuviera encaminada hacia un bien común no debería existir tanta corrupción, sin embargo la hay, entonces ¿Qué es lo que estamos haciendo mal como ciudadanos? La respuesta es simple, somos conformistas, si realmente quisiéramos un cambio en el gobierno nos uniríamos como ciudadanos para exigir al presidente un cambio. No necesitamos crear una guerra para hacer que nos escuchen, nos podríamos organizar en grupos, cada lugar, pueblo, ciudad podría crear sus propios medios para ser escuchados, las escuelas podrían impulsar periódicos en los que los jóvenes puedan expresar sus ideales y lo que realmente crean que es necesario.

No tratemos de encontrar culpables, todos lo somos, ya que no hemos intentado hacer algo para cambiar la situación, por esa razón lo mejor ahora es comenzar con pequeños cambios, hay que votar, expresar lo que pensamos acerca de los partidos y ayudar a que cambien.

Por otro lado, la política nos ayuda a mejorar bastantes cosas, ha apoyado a lugares en crisis, ha dado apoyos a estudiantes de bajos recursos, dio apoyos a adultos mayores, entrego tablets y laptops a alumnos de buen promedio, ha hecho que los ciudadanos se puedan sentir protegidos.

La política siempre tendrá sus pro y sus contra, solo que debemos aprender a no ser conformistas y a exigir lo que merecemos ya que a eso se encarga. "La verdadera política no es más que la actividad que, partiendo de una interrogación de la forma y contenidos deseables de esas instituciones, adopta como objetivo la puesta en marcha de instituciones que consideramos mejores, especialmente las que permiten y favorecen la autonomía humana"¹ por tanto, la política está encaminada al bien de la sociedad, aunque realmente no está cumpliendo con esto al 100%.

*Los jóvenes somos el futuro, está en nuestras manos que el rumbo de las cosas esté encaminado al bienestar, nosotros tenemos el poder de decidir lo que queremos, podemos mover el mundo con pequeñas acciones ya que el cambio empieza con nosotros mismos.

Seremos capaces de hacer que la política se cumpla, que todo lo que necesitamos se haga realidad. "Los hombres han sido siempre, en política, víctimas necias del engaño ajeno y propio y lo seguirán siendo mientras no aprendan a descubrir detrás de todas las frases, declaraciones y promesas morales, religiosas, políticas y sociales, los intereses de una u otra clase"²

Los ciudadanos vamos a cambiar la forma en la que se hacen las cosas si podemos ver lo que realmente está detrás de las personas que nos van a "representar". La política puede dejar de ser corrupta e injusta si nos unimos para que esto cambie, no debemos dejarnos llevar por la avaricia y el egoísmo, no hay que aceptar

¹ Cornelius Castoriadis, El avance de la insignificancia, Buenos Aires, EUDEBA, 1997, p. 254
² Vladimir Ilich Lenin, 10 de abril de 1870 - 21 de enero de 1924 "frase celebre"

En la segunda página se repiten las notas al pie

que los partidos políticos nos comprenden, debemos votar por la mejor opción, por eso hay que informarnos, el destino de nuestro país está en nuestras manos, podemos hacer la diferencia. El voto que se realiza de manera fundamentada nos puede ayudar a que las personas podamos saber que clase de persona va a ver por el futuro de nosotros, así el pueblo elige que persona los va a representar

¹ Cornelius Castoriadis, El avance de la insignificancia, Buenos Aires, EUDEBA, 1997, p. 254
² Vladimir Ilich Lenin, 10 de abril de 1870 - 21 de enero de 1924 "frase celebre"

Anexo No. 7

Actividad 1

a) Resumen de sesión (Daniel)

Número: Daniel N.L. _____
 Escuela: Dr. Alfonso León de Garay tequisquiác
 Semestre: 1er Grupo: 4 Materia: filosofía y lógica Año: 2015

Ejercicio 1. A partir de la exposición y comentarios en clase elabora una breve interpretación comparada de cada uno de estos dos fragmentos, destacando específicamente el planteamiento ontológico que subyace en ellos.

a) Ἦτοι μὲν πρότεστα Χάος γένετ' αὐτὰρ ἔπειτα Γαῖ' εὐρύστερνος..."
 Primeramente, por cierto, nació Caos; enseguida la Tierra de amplio seno...
 (Hesíodo, Teogonía, 116)

b) Ἐν ἀρχῇ ἐποίησεν ὁ θεὸς τὸν οὐρανὸν καὶ τὴν γῆν...
 En el principio, Dios creó el cielo y la tierra...
 (Biblia, Génesis, 1.1)

¿Cuál esto?
 Según la primera esto fue el vacío, que nació antes que todo y después de esto vino la tierra entre otras cosas y ya de esto se fue dando lo demás.
 lo cual en la frase de la biblia es casi lo contrario relata que un dios creó el cielo y la tierra lo cual los hombres creen por que tienen que creer en un ser superior a él. Pero cada quien piensa de manera diferente lo que yo pienso sobre esto es que todo se fue dando del caos así hasta donde estamos ahora de forma natural por algunas ciencias causas naturales y lo otro sólo lo creemos por que tenemos la necesidad de creer.
 !! No Entendi muy bien lo que teniamos que hacer pero hice mi mejor esfuerzo!! Creo que entendió bien.
 Nota: Recuerda que si tienes alguna duda puedes consultarla con el profesor o alguno de tus compañeros, pero no se vale copiar o dejar copiar las respuestas escritas. Dos o más ejercicios idénticos quedarán anulados automáticamente.
 Ahora es necesario dar más claridad y desarrollar ciertos ideas. Comentarios otros →

Precisiones al texto original

el caos es el principio de todas las cosas y como es el principio no puede tener algo antes x no puede tener final y yo pienso que de aque se va creando todo de forma natural.
 Y en lo otro Dios lo creó (pero se supone que como es principio no puede tener algo antes lo cual viene siendo x lógico x confuso.)

a) Resumen reelaborado y transcrito en casa (Miguel)

Hesíodo el génesis y el principio de todo

En el principio de los tiempos existió el caos, era una deidad sin rostro que vivía a lado de su esposa y su hija, caos estaba por encima de todas las cosas y también por encima de cualquier dios. Se habla de 2 nombres erebo y el dela negra noche ellos fueron los padres u creadores del as primeras criaturas vivas sobre lo que hoy es la tierra, luego se habla de que en el principio no existía la tierra solo era un compuesto de cielo, agua, mar, y tierra que por su puesto el caos la regia luego el caos va dando una forma por decirlo o va formando la tierra como la conocemos según Hesíodo y su teogonía dice que el creador del hombre fue gea quien los dio a luz como las demás cosas que ya había creado. Y entonces cuando los griegos abres los ojos es decir tratan de dar una explicación porque están rodeados de las cosas como los árboles, las plantas, los animales y todo lo que hoy conocemos, normalmente se comienzan a hacer muchas preguntas y se cuestionan ellos mismos con algunas de ellas como: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A que vine a este mundo? ¿Cuál es mi propósito aqui? Interrogantes que hoy en día no se han podido responder al cien por ciento y Hesíodo daba esa explicación la del caos que ya explique anterior mente las dos incógnitas tratan de explicar lo mismo solo que cada una a su manera un ejemplo claro es el del caos el cual va creando el mundo junto con otros acompañantes. Y en el génesis dice que es uno solo el que crea el mundo y ese es dios , el génesis es un pasaje de la vida que trata de explicar el origen del hombre según la religión católica también habla de un caos porque los hombres eran como los animales no razonaban y entonces es cuando se dice en la biblia (génesis 1.1) en el principio de los tiempos dios creo el cielo y la tierra y el espíritu de dios se cernía en las aguas en las aguas de los mares es decir que iba de un lado para otro y entonces dios creo todo tipo de monstruos marinos en las aguas de los mares y dios les dijo que se multiplicaran y llenaran los mares de ellos mismos, y separo lo que estaba debajo del suelo y lo fusiono con los mares y de ahí salió la tierra seca después siguió haciendo cosas como la vegetación y las aves del cielo las cuales no podrían pasar más allá de la bóveda celeste ¹ y así dios fue creando separando diferentes cosas. Separo las tinieblas y a cada uno le dio su nombre y la separo con una lumbrera una más incandescente para el día y una menos incandescente para la noche y así fue creando las cosas pero solo una cada día es decir un día creo los mares otro los monstruos marinos, un día la aves del cielo y así de cada ser viviente que se mueva en la tierra y así dios creo' al hombre a su imagen y semejanza y si lo hizo hombre también lo hizo mujer y entonces dios les dijo te dejo todos la hierba y los árboles frutales para que te alimentes y se alimenten todos los animales de la tierra y las aves del cielo y de todo sar viviente de la faz de la tierra y así fue que dios ceo al hombre y vio que todas las cosas que había hecho eran muy buenas y al séptimo día dios había terminado las cosas que había estado haciendo ; ese día el séptimo descansó de todo el

¹ El cielo

trabajo que había hecho y bendijo el séptimo día porque fue cuando acabo de sus labores y descansó

En cuanto a mi opinión yo me iría por el segundo relato que es el del génesis ya que de mi parte es el que me han inculcado o al que le tengo fe por así decirlo además que fue el que más entendí y al leerlo varias veces fue el que se me hizo más razonable y porque es parte de un libro (la biblia)

Miguel

Anexo No. 8

Actividad 2 (Hoja 1 de 2)

a) Rompecabezas de palabras (Verónica)

Nombre: Verónica N.L. _____
Escuela: CBT Dr. Alfonso León de Ercavay
Semestre: 1 Grupo: 4 Materia: Filosofía Año: 2015

Ejercicio 2: Intenta dar un sentido a estos fragmentos, después de acuerdo a las indicaciones del profesor reestructura el sentido de los mismos.

(1) Ἀναξίμανδρος (...) ἀρχὴν (...) εἶρηκε τῶν ὄντων τὸ ἄπειρον (...)

Ἀναξίμανδρος: Anaximandro.

ἀρχὴν (ἀρχή): comienzo, origen, principio, elemento, potencia, fundamento.

εἶρηκε (εἶρηκα): decir, llamar, nombrar (pasado en tercera persona del singular).

τῶν: dativo del plural "de las".

ὄντων: dativo plural del verbo εἶμι que significar ser, existir (de lo que existe, de "las cosas" existentes).

τὸ: artículo neutro (lo).

ἄπειρον: infinito, indeterminado, ilimitado, inmenso, innumerable, inextricable.

(1) Anaximandro dijo nombre el principio de las cosas

apeiron

Anaximandro: 'nombre el principio de todas las cosas.' Indefinido-

ilimitado - indeterminado.

(2) ἐξ ὧν ἔσθη ἅπαντα τὰ ὄντα ἐκ τῆς οὐσίας.

ἐξ (de, desde) ὧν (en efecto, así pues, por consiguiente): hasta, en tanto (implica relación, intención).

ὄν: (sola) sino, y, también, además, en verdad, en efecto.

ἡ: artículo femenino singular (la).

γένεσις (palabra en femenino): nacimiento, origen, producción, creación, generación, linaje, existencia.

ἔστι (tercera personal del verbo εἶναι: ser): es.

τοῖς: dativo plural "de las"

οὐσία: sustancia, esencia, ser, propiedad, naturaleza, realidad.

(2) Desde la creación de la realidad en efecto existe la esencia del

ser

del mismo modo que de la generación de las cosas

(3) καὶ τὴν φθορὰν εἰς τὰ πάντα γίνεσθαι κατὰ τὸ χρεῶν.

καὶ (conjunción): y, también.

τὴν: (declinación del artículo femenino en acusativo singular): a, al.

φθορὰν (φθόρος): destrucción, perdición, disolución, ruina.

εἰς: hacia, hasta, a, para.

b) Notas de consulta de fuentes especializadas sobre el tema (Verónica)

Fuente de consulta: Castoriadis, *Lo que hace a Grecia, 1. De Homero a Heráclito*, Buenos Aires, FCE, 2006.

Anaximandro dijo que
dentro el principio de las
cosas es lo apeiron.
(lo indefinido o lo infinito).
El dice que este principio
no es agua y ningún
elemento sino que es
otra naturaleza.
Y la explicación de esta
homología no rigurosa no
lleva a distinguir, en el plano
antropológico, dos niveles de
sentido. El nivel más
pretendido

que va a conocer un florecimiento
considerable en el siglo sobre
todo en los trabajos y días. Anaximandro
del siglo V. Sófocles había de
"pasiones instituyentes".
Es decir el principio, un origen o
un elemento de este más allá
de lo que he dado, ~~pero~~ más allá
del phainomenon, de las aparencias
decíamos en lenguaje más
moderno.
Anaximandro para quien el
apeiron lo indefinido/indefinido
e irresponsable es lo que
está

c) Un borrador impreso (Verónica)

El Apeiron

El apeiron trata de explicar el principio , el origen de las cosas. Anaximandro lo explica filosóficamente es algo indefinido he indeterminado de las cosas. Pienso que Anaximandro nos trata de explicar lo que realmente es el apeiron, su arje fue de que todo era indefinido.

La forma en que puedo explicar lo apeiron es como un principio que existe separado de las cosas y no es precisamente si no un apeiron; además de que otros lo concibieron como una cualidad o de cosas concretas. Si el apeiron fuera un concepto de cosa, es decir no cantidad tendría que ser algo indivisible. Un apeiron es un sentido del todo el principio que nos rodea es la materia de donde surge todo. Anaximandro estaba buscando una explicacion no mitica "proceso del pasaje del mythos al logos, muy importante en el surgimiento de un conocimiento mas formal en la historia de la humanidad" esto da una expresión con la que se hace referencia al origen de la filosofía como la superación de formas míticas de un pensamiento racional.

Sabemos todos que hasta ese entonces la única explicación qu tenían era una serie de mitos mas que irreales protagonizados por una serie de dioses. El apeiron trata de generalizar todo aquel principio, es claro que tiene un objetivo pero de el se engendran todas las cosas todo sale y todo vuelve al apeiron según un ciclo necesario. El apeiron por el contrario es además de todo aquello eterno no esta limitado temporalmente. De el apeiron están derivados los cielos y todos los mundos, y el es la causa de nacimientos y destrucción. Puesto que estas características se asocian generalmente ala noción de infinito, a veces también se traduce por este ultimo termino. El apeiron es propiamente el arkhe (es decir una explicación racional del cosmos o de la naturaleza en general) según dicho principio ha de ser único, no puede tener limites determinados, ni definición.

Actividad 3 (Hoja 1 de 2)

a) Ejercicio de paráfrasis (Brenda)

Nombre: Brenda N.L. ✓
 Escuela: C.B.T. Dr. Alfonso León de Guay
 Semestre: 1 Grupo: 4 Materia: Filosofía Año: 2015

Ejercicio 3. Lee repetidas veces los siguientes fragmentos de Heráclito, intenta escribir una paráfrasis con tus propias palabras de cada uno de ellos y coméntalas con tus compañeros. Luego con ayuda del grupo y del profesor intenta caracterizar el contenido de cada fragmento en una sola expresión o término que puede ser: a) del devenir de las cosas u ontológico; b) de la armonía de los contrarios o dialéctico; c) del carácter humano o ético; d) de la argumentación retórica o lógica; y e) sobre lo divino o teológico. Puedes usar más de una de estas expresiones o términos para cada fragmento o, bien, puedes formular algún otro término que consideres pertinente. (Nota¹)

1. Fragmento V.- "Los asnos prefieren la paja al oro".

Que a veces las cosas de menor valor pueden llegar a triunfar por una persona sin ver la economía.

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? Ética

2. Fragmento X: "A quienes entran en los mismos ríos bañan aguas siempre nuevas."

Que las personas que buscan o siempre hacen las mismas cosas siempre un pequeño detalle las puede hacer distintas.

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? dialéctica

3. Fragmento XXXVI.- "Es preciso seguir lo común. Sin embargo, pese a ser la razón (logos) propia de todos, la mayoría vive como si poseyera un entendimiento particular".

Que apesar que todos tenemos las mismas capacidades todo individuo lo desarrolla de forma diferente ya que cada cultura es un mundo.

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? lógica

4. Fragmento CXVI.- "A todos los hombres les es posible conocerse a sí mismos y ser sensatos."

Todo en humano es capaz de conocerse y ser lo mejor posible para con sí y la sociedad.

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? ético

¹ Nota. Recuerda que si tienes alguna duda puedes consultarla con el profesor o alguno de tus compañeros, pero no se vale copiar o dejar copiar las respuestas escritas. Dos o más ejercicios idénticos quedarán anulados automáticamente.

b) Ejercicio de paráfrasis (Lilian)

Nombre: Lilian N.L. _____

Escuela: _____

Semestre: _____ Grupo: _____ Materia: _____ Año: _____

Ejercicio 3. Lee repetidas veces los siguientes fragmentos de Heráclito, intenta escribir una paráfrasis con tus propias palabras de cada uno de ellos y coméntalas con tus compañeros. Luego con ayuda del grupo y del profesor intenta caracterizar el contenido de cada fragmento en una sola expresión o término que pueda ser: a) del devenir de las cosas u ontológico; b) de la armonía de los contrarios o dialéctico; c) del carácter humano o ético; d) de la argumentación retórica o lógica; y e) sobre lo divino o teológico. Puedes usar más de una de estas expresiones o términos para cada fragmento o, bien, puedes formular algún otro término que consideres pertinente. (Nota¹)

1. Fragmento V.- "Los años prefieren la paja al oro".

Hay personas que prefieren ser sencillas a ser ambicioso

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? Ético

2. Fragmento X.- "A quienes echan en los mismos ríos bañan aguas siempre nuevas".

es una guerra de contrarios

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? dialéctico

3. Fragmento XXXVI.- "Es preciso seguir lo común. Sin embargo, pese a ser la razón (logos) propia de todos, la mayoría vive como si poseyera un entendimiento particular".

por naturaleza somos mismas personas pero la gente vive como ella quiere particularmente

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? lógico

4. Fragmento CXVI.- "Todos los hombres les es posible conocerse a sí mismos y ser sensatos."

Un esfuerzo, todas las personas podemos lograr reflexionar

¿Cómo podemos caracterizar el contenido de este fragmento? ético

¹ Nota: Recuerda que si tienes alguna duda puedes consultarla con el profesor o alguno de tus compañeros, pero no se vale copiar o dejar copiar las respuestas escritas. Por lo tanto, más ejercicios idénticos quedarán anulados automáticamente.

Actividad 4

a) Cuadro comparativo (Lilian y Brenda)

Nombre: Lilian N.L. _____
 Escuela: _____
 Semestre: _____ Grupo: _____ Materia: _____ Año: _____

Ejercicio 4. Lee varias veces ambas traducciones de un fragmentos del poema filosófico de Parménides. Después compara ambas traducciones escribiendo, según las indicaciones del cuadro de la página 2, las palabras o palabra clave. Finalmente discute con el profesor y con el grupo las conclusiones y dudas que haya generado en ti este texto.

Traducción a)

8
 “Y ya sólo la mención de una vía queda, la de que es. Y en ella hay señales en abundancia, que ello, como es, es ingenito e imperecedero, entero, único, inmutable y completo.
 5 Y que no fue una vez, ni será, pues ahora es todo a la vez, uno, continuo. Pues ¿qué origen le buscarías? ¿Cómo y de qué habría crecido? Pues de lo que no es, no te dejare decirlo, ni concebirlo. Pues no cabe decir ni concebir que no es. Y ¿qué necesidad le habría impulsado
 10 a crearse antes o después, originado de la nada? Así que es necesario que sea plenamente o que no sea en absoluto.

(Fragmentos del Proemio del poema de Parménides, extraído de *Fragmentos Presocráticos de Tales a Demócrito*, Madrid, Alianza, 2008. Traducción de Alberto Bernabé)

Traducción b)

(1.7) Un solo mito queda cual camino: el Ente es. Y en este camino hay muchos, múltiples indicios que es el Ente ingenito y es imperecedero, de la raza de los todo y solo, imperturbable e infinito; ni fue ni será que de vez es ahora todo, uno y continuo.
 (1.8) Porque, ¿qué génesis le buscarías? ¿Cómo y de dónde lo acrecieras? Que del no-ente acrecerlo o engendrarlo no admito que lo pienses o lo digas. Que no es decible ni penable del ente una manara que ya el ente no sea. ¿Por qué necesidad, ya que no tiene el Ente naturaleza ni principio, arrancarse a acrecentarse o a nacer antes y no después?
 (1.9) Así que al Ente es necesario o bien ser de todo en todo, o de todo en todo no ser

(Fragmentos del Proemio del poema de Parménides, extraídos de *Los presocráticos*, México, FCE, 2002. Traducción de Juan David García Bacca)

Cuadro (Lilian)

Diferencia en traducción a)	Diferencias en traducción b)	Semejanza en traducción a) y b)
8 Ya se tiene una idea de lo que es el camino por y como seguirlo habla del ser	1.7 Elegir que camino que en el ente significa muchas cosas. Habla del ente	hablan de en todo comple o definitivamente un nada. Los dos hablan de un camino
5 Es difícil encontrar una explicación para saber el origen del que es	1.8 El ente no tiene naturaleza ni principio, no es bueno buscarle la explicación	Dicen que lo que no fue, ahora lo es todo, uno y continuo Origen
10 Es necesario que sea completamente o que no sea en absoluto	1.9 Debe ser de todo en todo bien o de todo en todo no ser	

Escribe tus dudas o conclusiones:

En realidad, no logre encontrar ninguna diferencia exacta entre estas dos, porque encuentre más semejanzas que diferencias.

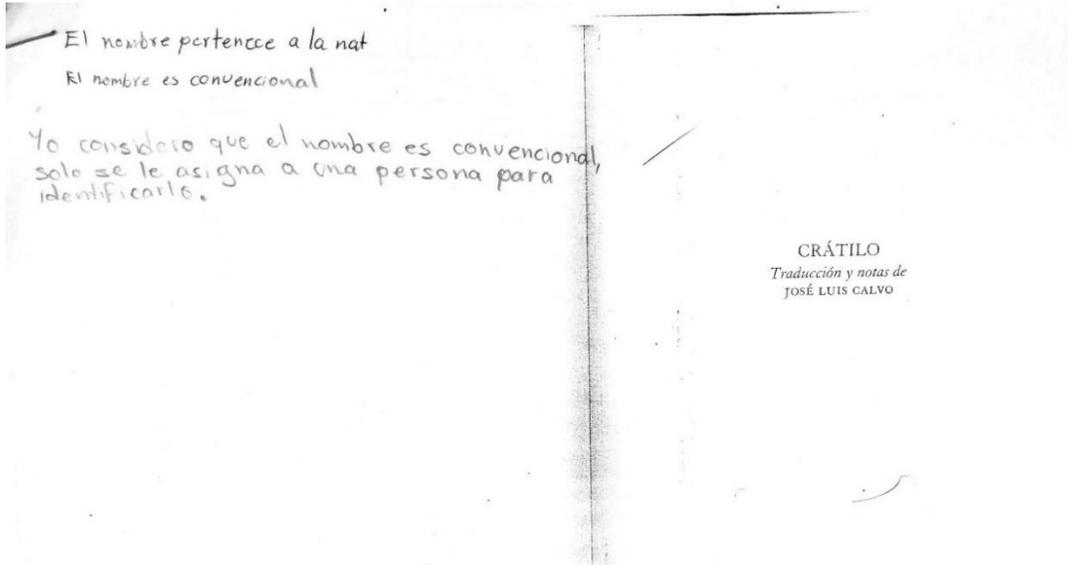
Ente: lo que es existe o puede existir

Diferencia en traducción a)	Diferencias en traducción b)	Semejanza en traducción a) y b)
<p>8</p> <p>1 Que sólo nos da una sola vía de respuesta basados en la pregunta ¿cómo es? y derivándose como ingenito, impercibible, ente. Unico, inmutable y completo. en pocas palabras sólo nos da una descripción</p>	<p>I.7</p> <p>Nos da a entender que es un mito en Ente como el Ente ingenito y es impercibible, impercibible e infinito n. fue ni sera que de vez es ahora todo uno y continuo</p>	<p>Ambas concluyen que son ingenita, interpermutable y destacan que ni fue ni sera que es ahora todo, uno y continuo.</p> <p>→ Ambas nos dan una descripción y una conclusión de una formación de lo que no fue ni sera.</p>
<p>5</p> <p>Se cuestiona su origen y crecimiento afirmando de lo que no fue una vez ni sera ahora toda la vez.</p>	<p>I.8 Un poco más factible ya que busca la ente o genera al como y donde accedido y su necesidad de ser se sigue cuestionando</p>	<p>Se o que cuestionando las mismas preguntas con palabras diferentes pero nos llevan a la misma respuesta</p>
<p>10</p> <p>Nos da a notar que es necesario que sea plenamente o que no sea en absoluto y cuestiona el origen del ente o después de la nada.</p>	<p>I.9</p> <p>Se refiere a la necesidad del ente de ser todo o no ser</p>	<p>Ambas concluyen que es necesario estar plenamente o ser todo de todo o nada en absoluto.</p>

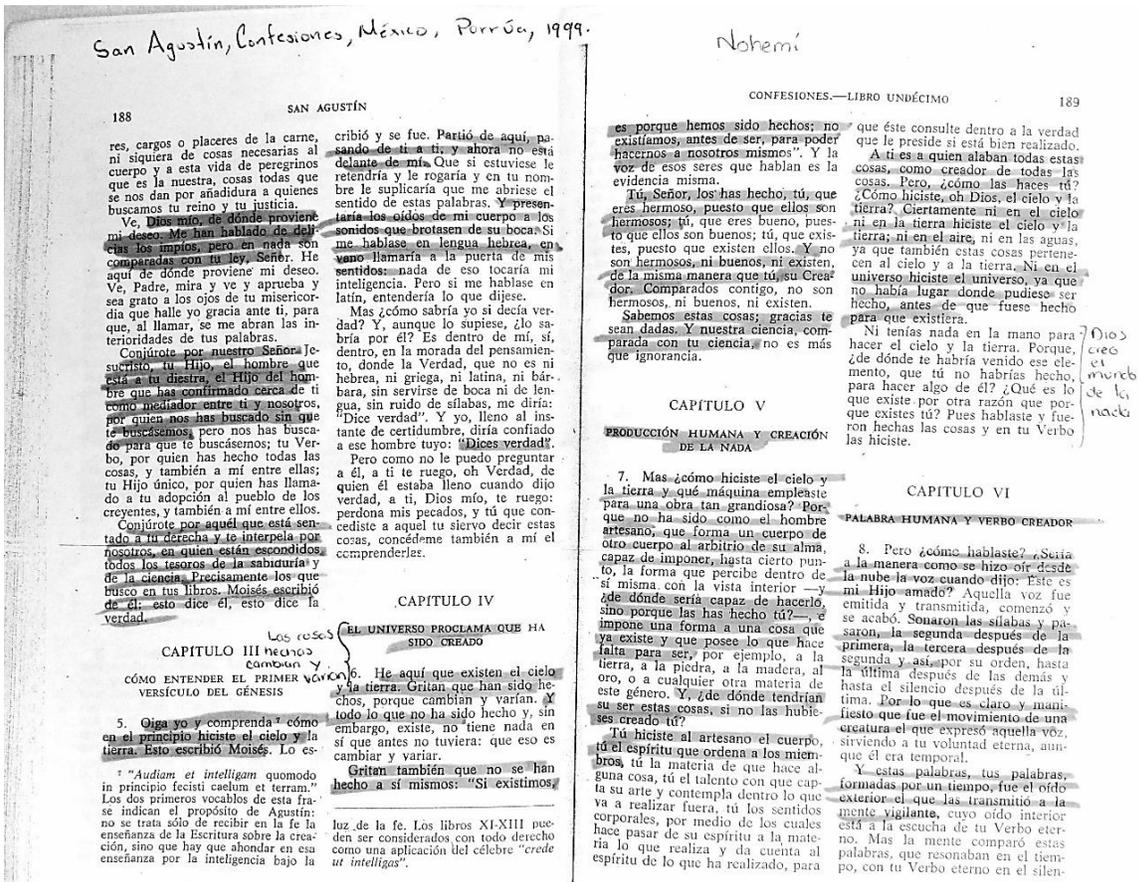
Escribe tus dudas o conclusiones:

- Nos da en pocas palabras la conclusión del Ente de forma infinita inmutable que ni fue ni sera que de vez es ahora todo, uno y continuo, buscando su origen y sus necesidades de existir siendo un todo en general uno y ser nada.
- lo que en entendí es que busca el origen de lo que es existe o puede existir dándonos como opción o convirtiéndose en todo o simplemente en la nada basándonos de su necesidad, origen, y cualidades.

Actividad 5 (Hoja 1 de 5)
a) Lectura I (Lilian)



Actividad 6 (Hoja 1 de 5)
b) Lectura II (Nohemi)



Actividad 7 (Hoja 1 de 4)
c) Lectura III (Gabriel)

Gabriel

Descartes, Discurso del Método

Primera parte

El buen sentido es lo que mejor repartido está entre todo el mundo, pues cada cual piensa que posee tan buena provisión de él, que aun los más descontentadizos respecto a cualquier otra cosa, no suelen apetecer más del que ya tienen. En lo cual no es verosímil que todos se engañen, sino que más bien esto demuestra que la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que llamamos buen sentido o razón, es naturalmente igual en todos los hombres; y, por lo tanto, que la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más razonables que otros, sino tan sólo de que dirigimos nuestros pensamientos por derroteros diferentes y no consideramos las mismas cosas. No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien. Las almas más grandes son capaces de los mayores vicios, como de las mayores virtudes; y los que andan muy despacio pueden llegar mucho más lejos, si van siempre por el camino recto, que los que corren, pero se apartan de él.

la razón es
común a los
hombres

Por mi parte, nunca he presumido de poseer un ingenio más perfecto que los ingenios comunes; hasta he deseado muchas veces tener el pensamiento tan rápido, o la imaginación tan clara y distinta, o la memoria tan amplia y presente como algunos otros. Y no sé de otras cualidades sino éstas, que contribuyan a la perfección del ingenio; pues en lo que toca a la razón o al sentido, siendo, como es, la única cosa que nos hace hombres y nos distingue de los animales, quiero creer que está entera en cada uno de nosotros y seguir en esto la común opinión de los filósofos, que dicen que el más o el menos es sólo de los accidentes, mas no de las formas o naturalezas de los individuos de una misma especie.

la razón
nos hace
humanos

Pero, sin temor, puedo decir, que creo que fue una gran ventura para mí el haberme metido desde joven por ciertos caminos, que me han llevado a ciertas consideraciones y máximas, con las que he formado un método, en el cual paréceme que tengo un medio para aumentar gradualmente mi conocimiento y elevarlo poco a poco hasta el punto más alto a que la mediocridad de mi ingenio y la brevedad de mi vida puedan permitirle llegar. Pues tales frutos he recogido ya de ese método, que, aun cuando, en el juicio que sobre mí mismo hago, procuro siempre inclinarme del lado de la desconfianza mejor que del de la presunción, y aunque, al mirar con ánimo filosófico las distintas acciones y empresas de los hombres, no hallo casi ninguna que no me parezca vana e inútil, sin embargo no deja de producir en mí una extremada satisfacción el progreso que pienso haber realizado ya en la investigación de la verdad, y concibo tales esperanzas para el porvenir[1], que si entre las ocupaciones que embargan a los hombres, puramente hombres, hay alguna que sea sólidamente buena e importante, me atrevo a creer que es la que yo he elegido por mía.

Puede ser, no obstante, que me engañe; y acaso lo que me parece oro puro y diamante fino, no sea sino un poco de cobre y de vidrio. Sé cuán expuestos estamos a equivocarnos, cuando de nosotros mismos se trata, y cuán sospechosos deben sernos también los juicios de los amigos, que se pronuncian en nuestro favor. Pero me gustaría dar a conocer, en el presente discurso, el camino que he seguido y representar en él mi vida, como en un cuadro, para que cada cual pueda formar su juicio, y así, tomando luego conocimiento, por el rumor público, de las opiniones emitidas, sea este un nuevo medio de instruirme, que añadiré a los que acostumbro emplear.

Mi propósito, pues, no es el de enseñar aquí el método que cada cual ha de seguir para dirigir bien su razón, sino sólo exponer el modo como yo he procurado conducir la mía [2]. Los que se meten a dar preceptos deben de estimarse más hábiles que aquellos a quienes los dan, y son muy censurables, si faltan en la cosa más mínima. Pero como yo no propongo este escrito, sino a modo de historia o, si preferís, de fábula, en la que, entre ejemplos que podrán imitarse, irán acaso otros también que con razón no serán seguidos, espero que tendrá utilidad para algunos, sin ser nocivo para nadie, y que todo el mundo agradecerá mi franqueza.

guiar la
razón

Gabriel

Marx y Nietzsche: transformación y transvaloración de lo real

“No se honra a un pensador alabándolo, y ni siquiera interpretando su trabajo, sino que se lo hace discutiéndolo, manteniéndolo así vivo y demostrando por los hechos que ese autor desafía el tiempo y conserva su vigencia”.

(Cornelius Castoriadis, La encrucijada en el laberinto)

Epígrafe
Indica la utilización de un texto o para resaltar alguna idea

I.

No existe prácticamente ningún filósofo en el siglo XX, que de alguna manera no haga mención, para bien o para mal, de los nombres de Karl Marx y Friedrich Nietzsche, ambos filósofos alemanes del siglo XIX. La interpretación de sus respectivas obras ha dado lugar a abundantes textos y muchísimas polémicas; algunas ya superadas como la supuesta filiación nazi de Nietzsche o bolchevique de Marx¹. Otras resultan más vigentes, como las que pretendemos abordar en este escrito y que tiene que ver con los conceptos de transformación en Marx y de transvaloración en Nietzsche.

Introducción
La introducción indica el problema a tratar

II.

Comencemos por orden, cronológico, y hablemos de Marx, cuya juventud coincide con el nacimiento de Nietzsche. De hecho, el año en que nace Nietzsche (1844), Marx publica el texto *Manuscritos económico-filosóficos* y, apenas un año más tarde, la *Sagrada Familia*² que, antecede al conocido ateísmo moral de Nietzsche. Bueno, varias son las ideas que podemos atribuir a Marx; pero quizá, una de las más importantes, sino la más importante, es que “los hombres hacen su historia” e, inversamente, “el hombre es producto de la historia” y no de dios o de la naturaleza³. Tras una larga investigación sobre la historia y sociedades de su tiempo (específicamente: Inglaterra, Francia y Alemania), Marx concluye que la continua lucha de los oprimidos contra los opresores, de los trabajadores contra los patrones

¹ Durante la segunda mitad del siglo XX ha existido un debate académico acalorado, que ha querido ver en Nietzsche un promotor de Hitler y los campos de exterminio y en Marx un promotor del régimen estalinista ruso y sus no menos horribles crímenes contra la humanidad. Sin embargo, aunque es verdad que ambos movimientos políticos emplearon las ideas de estos filósofos, hoy diversos investigadores afirman que se trata de interpretaciones completamente arbitrarias y sin demasiado fundamento. Sin embargo, estos ejemplos nos advierten que cualquier filosofía puede ser manipulada, sobre todo si esta misma filosofía pretende dar una respuesta absoluta, que no es exactamente el caso de nuestros autores, aunque no escapan totalmente, como veremos en el texto.

² En este texto —y por decirlo de alguna manera— Marx presenta una crítica incisiva a la concepción religiosa cristiana que representaría el orden social de la sociedad y la familia burguesa.

³ Véase, Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse 1857-1858)*, Vol. I, Ed. Siglo XXI, México,

Notas
Sirva para indicar la referencia a un texto o ampliar una idea

Anexo No. 12

Actividad 9

a) Cuadro de temas-concepto (Noemi)

Noemi

CONCEPTOS DE LA UNIDAD	AUTORES	TÉRMINOS - TEMA
Ser	Hesíodo-Antiguo T. Anaximandro Heráclito	Principio del mundo Arche
Logos (discurso o razón)	Parménides Platón Agustín Descartes Marx Nietzsche	Dios Razón Crítica a la religión

Posibles títulos.

Ser y razón

Ser y principio

Actividad 10 (Hoja 1 de 2)

b) Texto ampliado con interpretaciones personales de lo que originalmente era copia de diversas fuentes -marcadas por los recuadros- (María)

LA CREACION DE TODO LO EXISTENTE

La creación del universo es un hecho con grandes dudas y teorías que se han definido con el tiempo algunas de gran importancia y creencia y otras de menor interés.

Las principales teorías que han dejado huella siendo creíbles o al menos se tiene más popularidad son:

En primer caso tenemos a la teoría de Dios todo poderoso quien creo el universo incluyendo todo lo que está en él, los planetas y en la tierra a todo lo que habita en ella incluyendo los seres humanos. Teoría Religiosa.

Dios creó el universo —incluida la Tierra— en el pasado remoto, "en el principio", como dice Génesis 1:1. La ciencia moderna concuerda en que el universo tuvo principio. Según un estudio reciente, tiene unos 14.000 millones de años de edad. Dios no creó formas de vida simples para que evolucionaran en seres más complejos. Más bien, creó "géneros" de plantas y animales complejos que se reproducirían "según sus géneros" (Génesis 1:11, 21, 24). Este proceso, que continúa hasta el día de hoy, ha resultado en que la Tierra esté habitada por los mismos "géneros" que Dios creó originalmente (Salmo 89:11). Dios creó todo lo que existe en el planeta y el universo. Él es el principio y siempre será el final.

A pesar de ser una teoría de gran demanda y creíble. Como cualquier teoría existen sus propias preguntas y dudas al respecto. ¿Existe Dios? ¿Hay evidencia de la existencia de Dios? ¿Cuáles son los atributos de Dios? ¿Cómo es Dios? ¿Es Dios real? ¿Cómo puedo saber con seguridad que Dios es real? ¿Quién creó a Dios? ¿De dónde viene Dios? ¿Es Dios hombre o mujer? ¿Alguien ha visto a Dios?

Opinión: En mi opinión Esta teoría tiene algo de certeza y fantasía quizás más fantasía que certeza ya que pues soy devota pero aun así eso no cambia que haiga muchas dudas y respuestas sin resolver.

Una teoría mas es la de los griegos. Quienes suponían que todo fue creado por un Arjé y así cada griego tenía su propia conclusión de origen sus principales Arjés eran los elementos aunque no siempre fueron estos. Cada uno tenía distinta forma de pensar y ver el origen. Teoría Filosófica.

Tales de Mileto decía que el Arjé de la vida era el Agua ya que era es y seguirá siendo primordial en nuestras vidas. Para él era el primer elemento y sustancia más primordial.

Parménides de Elea quien decía que el Arjé era el Ser "La afirmación del ser (el seres) y la consecuente relación del no ser. Es el punto de partida del verdadero conocimiento y la única vida transigible.

Pese a sus ideas tan creativas de esta es la que contiene más dudas y menos credibilidad. ¿Cuál sería concretamente la finalidad del Arjé en la creación? ¿Cómo es que los principales Arjés que se consideraban eran los elementos, como es que con ellos se creó lo que ahora existe?

c) Texto que ensaya una propuesta original (Lilian)

La manera de alcanzar la felicidad

Hablar de felicidad es complicado, puesto que no todos tenemos el mismo pensar y por lo tanto cada quien tiene una concepción distinta para la felicidad, porque para unos puede ser una forma de vida, para otros una meta a alcanzar, algunos han llegado a pensar que simplemente no existe; hay personas que creen que la felicidad esta en lo mundano, lo material, en la religión, las pasiones o deseos; y bien, nos damos cuenta que cada persona tiene su propia opinión y lo único que quieren es encontrar la felicidad en el lugar que buscan. La felicidad es un término abstracto y aunque así sea es bueno ponernos a pensar un poco en ella, hacernos preguntas como: ¿Qué es la felicidad? ¿Cómo se conseguiría? ¿Qué debemos hacer para llegar a ella? en fin.

La pregunta sobre la felicidad es esencial en el pensamiento del ser humano. Los filósofos encontraron respuestas muy diferentes, lo cual demuestra que, todos estamos de acuerdo en que queremos ser felices, pero en cuanto intentamos aclarar cómo podemos serlo empiezan las discrepancias.

En la filosofía griega clásica hay tres posturas:

- Ser feliz es autor realizarse, alcanzar las metas propias de un ser humano, postura defendida por Aristóteles.
- Ser feliz es ser autosuficiente, valerse por sí mismo sin depender de nada ni de nadie (cinismo y estoicismo).
- Ser feliz es experimentar placer intelectual y físico y conseguir evitar el sufrimiento mental y físico (hedonismo). Es la postura que defiende Epicuro.

Para Aristóteles una acción sería correcta si como consecuencias de ella se consigue la felicidad, es decir, el auténtico bien hará que una persona sea feliz y para llegar a la felicidad no es suficiente saber que existe el bien y el mal sino también llegar a la virtud de la práctica. Según Aristóteles el principal medio que nos llevara a la felicidad sería en definitiva el filosofar. Una de sus frases en relación a esto, se encuentra en su libro llamado "Libro primero De la sociedad civil. De la esclavitud. De la propiedad. Del poder doméstico" en el capítulo IV, pag. 34; dice lo siguiente: **Más el que quiera encontrar la felicidad en sí mismo, no tiene que buscar el remedio**

en otra parte que en la filosofía, porque los demás placeres no pueden tener lugar sin el intermedio de los hombres. Esto quiere decir que los otros deseos son mundanos en cambio la filosofía no. Pueden obtener por sí mismo la felicidad sin la intervención de otras personas, solo con la propia filosofía, al final de cuentas todas debemos buscar la alegría y por lo tanto llegar a la felicidad.

Para los cínicos, la felicidad era el bien supremo del hombre y para alcanzarla era necesario renunciar a todo y solo tener lo mínimo necesario para vivir. Para ellos alcanzar la felicidad sería por medio de la autoafirmación y la autosuficiencia, no depender de nadie, por ello renunciaban a todo en general. Para los cínicos lo importante era conseguir una autonomía moral para lograr seguir en el camino de la felicidad. El pensamiento de los estoicos está un poco relacionado con el de los cínicos, pues los dos pensaban que la felicidad dependía de uno mismo y no de las cosas materiales. Para los estoicos la base importante para llegar a la felicidad era el autocontrol. Lo importante para ellos es disfrutar la vida en su totalidad, tanto de los momentos buenos como de los malos.

Para Epicuro la felicidad consistía en alcanzar un estado de placer y evitar el dolor. Él se refería al bienestar físico y duradero mediante la serenidad del ánimo porque para él esta era la verdadera felicidad y el principal obstáculo para llegar a ella era el miedo, por ello es necesario conocer la realidad.

En lo personal me agradan las tres posturas a pesar de que la felicidad se logre por distintos medios todas ellas tienen el mismo fin; pues como mencione al principio, todos tienen una concepción distinta de la felicidad, y yo creo que la felicidad si existe. Toda persona tiene momentos dolorosos, de fracaso en los que siente desvanecer. Pero, si no existieran momentos así, ¿Cómo sabríamos de los momentos felices? Aquellos en los que nos sentimos plenos, en los que pensamos que no necesitamos nada más; y para llegar a ella, es bueno desear algo que sabremos que podemos alcanzar, un sueño imposible no serviría de nada puesto que solo sería una idea vaga, serían simples deseos que solo te harían tener de cierto modo aflicción y sin relación a un buen objetivo.

Algunas personas piensan que ser plenamente felices es no sufrir, pero de eso no se trata la felicidad pues, ¿quién dijo que sería fácil?, nada en este mundo lo es, no basta con desearlo, en tenerlo como simple pensamiento sino también en llevarlo a la práctica realizarlo si es posible; la felicidad la empieza uno mismo en el momento que quiera, ella no llega por sí sola, se busca.

Lilian

d) Texto con una propuesta de síntesis del curso (Nohemí)

NOHEMI

LA RAZÓN DE SER

¿El ser es una esencia o es existente?, ¿esencia es lo mismo a existencia?, nosotros usamos la razón para poder explicar qué es el ser. La ONTOLOGÍA estudia el ser en general y sus propiedades.

Con la razón va de la mano el lenguaje, sin él no podríamos expresarnos. El lenguaje ha cambiado constantemente debido a las necesidades que se han tenido de comunicarse; en ocasiones no podemos expresar mediante el habla lo que queremos explicar, dar a conocer, nuestras ideas, podríamos expresarlas mediante algo manual como lo es la pintura o la música.

Pero ¿qué es razonar?, ¿qué es la filosofía?, ¿lo que conocemos es tangible o verdaderamente es intangible?, como por ejemplo los colores; para una persona que es daltónica los colores que ve son tangibles, son reales; nosotros podremos ver los colores que en verdad se pueden reflejar y para nuestro parecer esa es la verdad.

La razón es la forma en la que el hombre trata de explicar la existencia/esencia de lo que nos rodea.

La razón es pensar.

Parménides decía que "EL SER NO ES, NI FUE, NI SERÁ".

Esto es que el ser en sí es una esencia, no una existencia, es lo que trataba de explicar, de dar a conocer, de revelar Parménides. El "SER" no necesariamente tiene que existir físicamente sino que podríamos ver la esencia de él, por ejemplo "La materia no se crea, ni se destruye, sólo se transforma"- Ley de conservación de la materia, Antoine Lavoisier y Mijaíl Lomonósov- Algún objeto puede cambiar de forma, transformarse pero aun así su esencia se mantiene "no se crea, ni se destruye, solo se transforma".

Platón y Aristóteles plantearon el cuestionamiento y relación entre la "ESENCIA/EXISTENCIA". (Clase que se abordó sobre Platón y la esencia)

La existencia es plural.

"ES y SON" llegan al mismo punto, no hay un es o un son, la "ESENCIA/EXISTENCIA" no es un ES o un SON, ambos llegan al mismo punto tratan de llegar a una explicación lógica y racional; pero la VERDAD ABSOLUTA no existe.

Para Parménides y Platón la VERDAD ABSOLUTA si existe, pero ese concepto que tienen prácticamente sería ilógico porque el ser humano supone más no afirma; como por ejemplo su existencia, su origen, el hombre ha creado teorías, que son hipótesis de lo que se cree que pasó, son posibles sucesos lógicos que pudieron haber originado la vida inteligente que hoy conocemos. Nunca nadie nos dirá qué fue lo que en realidad ocurrió para que se originara esta vida inteligente, o cómo se creó este planeta, el universo o demás. Algunos científicos afirman lo que tienen de conocimiento como si eso fuera una verdad absoluta, cuando puede ocurrir que alguien más encuentre otra teoría que destruya su "VERDAD ABSOLUTA", el mismo método científico marca que no existe una VERDAD ABSOLUTA.

Platón decía que una IDEA era igual a ESENCIA, cuando tienes una idea estás generando una esencia la cual podrías representar a la vista o tacto.

La FILOSOFÍA es razonar, buscar la verdad, el interés por todo, es hacer preguntas, cuestionar de todo, dudar de lo que nos han enseñado de lo que hemos aprendido, DUDAR DE TODO PARA LLEGAR A UNA VERDAD, una verdad que sea lógica, no podría ser absoluta, pero sí estaría cercana a ella.

Encontrar el origen del hombre, la filosofía es el ¿por qué de las cosas?

Planteándose preguntas ¿cómo?, ¿quién?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con qué motivo?, etc.

BIBLIOGRAFÍA

ABERASTURY, Arminda y KNOBEL, Mauricio, *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977.

ABOITES, Hugo, *Reforma educativa y prepas del GDF*, (19 de abril de 2014). Periódico La Jornada en línea, Opinión. Publicación electrónica:
<http://www.jornada.unam.mx/2014/04/19/opinion/019a2pol>

ADORNO, Theodor W., *Educación para la emancipación*, Madrid, Eds. Morata, 2002.

Agustín, *Confesiones*, México, Ed. Porrúa, 1999.

ALCALÁ Zorrilla, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano, un sistema académicamente precario*, México, UNAM-IISUE, 2010.

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Ed. Cuervo, 1977.

ALVARADO, Maite, *Escritura e invención en la escuela*, México, FCE, 2013.

ARENDT, Hannah, *Sobre la revolución*, Madrid, Ed. Alianza, 2006.

-, *Karl Marx y la tradición política occidental*, Madrid, Eds. Encuentro, 2007.

-, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 2005.

-, *Tiempos presentes*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2002.

ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, Madrid, Gredos, 2000.

-, *Constitución de los atenienses*, Madrid, Editores Abada, 2005.

-, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza, 2012.

-, *Política*, Madrid, Ed. Espasa Calpe, 2007.

AVILÉS, Karina, *México, único país de la OCDE en que estudiar más no da ventajas*. Periódico La Jornada, Sociedad, 14 de septiembre de 2011.

BACCA García, Francisco, *Los presocráticos*, México, FCE, 2002.

BARBA Marín, Leticia, *La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas*. Revista Perfiles educativos, Vol. 26, No. 103, México, 2004.

Biblia, Alemania, Ed. Herder, 2006.

BORGES, Jorge Luis, *Obras completas*, Vol. IV, Buenos Aires, Ed. Emecé, 2005

CARUSO, Igor A., *Psicoanálisis, marxismo y utopía*, México, Ed. Siglo XXI, 1981.

CASSANY, Daniel, *Construir la escritura*, Barcelona, Ed. Paidós, 1999.

-, *Reparar la escritura*, Barcelona, Ed. Graó, 2004.

- CASTORIADIS Aulagnier, Piera, *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2010.
- CASTORIADIS, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. I, y II, Barcelona, Tusquest, 1979 y 1989, respectivamente.
- , *Historia y creación, Texto filosóficos inéditos 1945-1967*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2012.
 - , *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Ed. Altamira, 1990.
 - , *Figuras de lo pensable*, Buenos Aires, FCE, 2006.
 - , *Hecho y por hacer*, Buenos Aires, EUDEBA, 1998.
 - , *La ciudad y las leyes*, Buenos Aires, FCE, 2014.
 - , *La sociedad burocrática*, Vol. 1, Barcelona, Tusquest, 1976
 - , *Lo que hace a Grecia, 1. De Homero a Heráclito*, Buenos Aires, FCE, 2006.
 - , *Los dominios del hombre, Las encrucijadas del laberinto II*, Barcelona, Gedisa, 1995.
 - , *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, Buenos Aires, FCE, 2004.
- CERLETTI, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- CICERÓN, *De la invención retórica*, UNAM, México, 2010.
- CIDH, *Violencia, niñez y crimen organizado* (2015). Disponible en: www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf
- COHEN, Sandro, *Redacción sin dolor*, México, Ed. Planeta, 2008.
- CONEVAL, *Medición de la pobreza 2010*. Disponible en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-2010.aspx>
- CORTÁZAR, Julio, *Rayuela*, México, Ed. Punto de Lectura, 2006.
- DELUZE, Guilles y GUATTARI, Félix, *¿Qué es la filosofía?*, Ed. Anagrama, Barcelona, 2011.
- Diario Oficial de la Federación*, Acuerdo secretarial 442, 28-08- 2008. Disponible en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936
- , Acuerdo secretarial 444, 21-10-2008. Disponible en: dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5064950
 - Acuerdo secretarial 447, 29-10-2008. Disponible en: dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *El docente y los programas escolares*, México, UNAM-IUSUE, 2014.
- Diccionario de la Real Academia Española*, Tomo II, México Ed. Espasa-Calpe, 2001.
- DUSCHATZKY, Silvia, *Maestros errantes*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

- ERIKSON, Erik, *Sociedad y adolescencia*, México, Ed. Siglo XXI, 1993.
- FEINMANN, José Pablo, *¿Qué es filosofía?*, Buenos Aires, Prometeo, 2008.
- FERREIRO, Emilia, *Cultura escrita y educación*, México, FCE, 2014.
- , *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Ed. Siglo XXI, 2014.
- , *La vigencia de Piaget*, México, Ed. Siglo XXI, 2003.
- , *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Ed. Siglo XXI, 2011.
- FINLEY, Moses I., *Aspectos de la Antigüedad*, Barcelona, Ed. Ariel, 1975.
- FOUCAULT, Michel, *Las palabras y las cosas*, México, Ed. Siglo XXI, 2014
- , *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2003.
- FRANCO, Yago, *Magma: Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 2003.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de libertad*, México, Ed. Siglo XXI, 2011.
- , *Pedagogía de la autonomía*, México, Ed. Siglo XXI, 2012.
- FREUD, Sigmund, *Los textos fundamentales del psicoanálisis*, México, Alianza, 1997.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método*, Vol. I, Salamanca, Eds. Sígueme, 2012.
- , *Verdad y Método*, Vol. II, Salamanca, Eds. Sígueme, 2004.
- GAIANI, Alberto, *Insegnare concetti: una ricerca de didattica della filosofia*, Padova, Università degli Studi di Padova, 2012. Publicación electrónica:
http://catalogo.unipd.it/F/?func=finde&LOCAL_BASE=sbp01&find_scan_code=FIND_WTI&request=INSEGNARE+CONCETTI+&filter_code_4=WTY&filter_request_4=
- Gallero, José Luis y López, Carlos Eugenio: *Heráclito: fragmentos e interpretación*, Madrid, Árdora Eds., 2009.
- GALLO, Sílvio, *Deleuze e la pedagogia del concetto*. Revista electrónica Il Giardino dei Pensieri, Studi di didattica teorica della filosofia, Maggio 2002. Publicación electrónica:
<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/gallo-1.htm>
- GIL Antón, Manuel, *Alarde educativo*. El Universal en línea, Opinión, 3 de junio de 2017. Publicación electrónica: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel>
- , *Reforma educativa: los costos de una ilusión*. El Universal en línea, 6 de mayo de 2017. Publicación electrónica: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2017/05/6/reforma-educativa-los-costos-de-una-gil-anton/nacion/2017/06/3/alarde-educativo>
- GILLY, Adolfo y ORDORIK, Imanol, *La evaluación, la Secretaría y el Generalísimo*. Periódico La Jornada en línea, Opinión. 25 de noviembre de 2015. Publicación electrónica:
<http://www.jornada.unam.mx/2015/11/25/opinion/010a1pol>

- GONZÁLEZ Amador, Roberto, *En la punta de la pirámide, diez mexicanos acaparan 133 mil mdd*. Periódico La Jornada, Economía, 19 de marzo de 2014.
- GRAMSCI, Antonio, *La política y el estado moderno*, España, 2009.
- HEGEL, Friedrich, *La fenomenología del espíritu*, México, FCE, 2004.
- HEIDEGGER Martin, *Parménides*, Madrid, Ediciones Akal, 2005.
- , *Ser y tiempo*, Bogotá, FCE, 1998.
- HERNÁNDEZ Borque, Francisca, *El sentido ontológico de la fenomenología del lenguaje de M. Merleau-Ponty*. Logos. Anales del Seminario de Metafísica, No. 16, 1981.
- HERÓDOTO, *Los nueve libros de historia*, México, Ed. Cumbre, 1980.
- HERRERA Restrepo, Daniel, *Husserl y el mundo de la vida*. FRANCISCANUM, Revistas de las Ciencias del Espíritu, Vol. LII, No. 153, 2010.
- HOBSBAWM, Eric, *Cómo cambiar el mundo*, México, Ed. Crítica. 2012.
- , *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2001.
- , *Revolucionarios*, Barcelona, Ed. Crítica, 2010.
- HOMERO, *Ilíada*, Madrid, Gredos-RBA, 2008.
- ÍMAZ Gispert, Carlos, *La "reforma educativa": una receta para el fracaso*. P La Jornada en línea, Opinión, 9 de abril de 2013. Publicación electrónica en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/09/opinion/021a1pol>
- INE, *Catálogo nacional de medios impresos e internet 2014*. Disponible en: www.ine.mx/archivos2/DS/recopilacion/JGEor201401-24ac_01P04-01x01.pdf
- INEE, *Banco de Indicadores Educativos, Entidades Federativas, México*. Datos disponibles en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- INEGI, *Indicadores principales del Banco de Información INEGI, Tequixquiac, México, Sociedad y gobierno: Educación*. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>
- INEGI-CONEVAL, *Informe anual sobre la situación de Pobreza y rezago social: Tequixquiac, México*, 2010. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42732/Mexico_096.pdf
- JAEGGER, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1996.
- "Juan Rulfo: la literatura es una mentira que dice la verdad. Conversación con Ernesto González Bermejo". Revista de la Universidad de México, V. XXIV, No. 1, septiembre de 1979.
- KALMAN, Judith, *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI-SEP-UNESCO, 2004.

- KANT, Emmanuel, *Crítica de la razón pura*, México, Santillana Ediciones, 2008.
- , *Filosofía de la historia*, México, FCE, 2006.
- KOSIK, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1965.
- , *Reflexiones antediluvianas*, México, Ítaca, 2014.
- LAERCIO, Diógenes, *Vida y opiniones de los filósofos más ilustres*, Madrid, Ed. Alianza, 2013.
- LARA, Arcelia y Barajas, Benjamín (coord.), *Dibujar con las palabras. Didáctica de la escritura en el bachillerato*, México, CCH-UNAM, 2016.
- LATAPÍ, Pablo, *Política Educativa y valores nacionales*, México, Ed. Nueva Imagen, 1979.
- LERNER, Delia, *Escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*, México, FCE, 2014.
- LOMNITZ, Claudio, *Cooperación y competencias en la educación*. La Jornada en línea, Opinión, 8 de febrero de 2014. En:
<http://www.jornada.unam.mx/2014/02/08/opinion/016a1pol>
- LÓPEZ Sáenz, María del Carmen, *Fenomenología y marxismo. El compromiso político de Merleau-Ponty*. *Daimón*, Revista Internacional de Filosofía, No. 51, 2010.
- MARCUSE, Herbert, *Eros y civilización*, México, Ed. Joaquín Mortiz, 1965.
- MARTÍNEZ Luna, Jaime, *Educación Comunal 2015*, Oaxaca, Ed. Casa de las preguntas, 2015.
- MARX, Karl, *Grundrisse*, Vol. 2, México, Siglo XXI, 2011.
- , *Obras escogidas*, Tomo I, Moscú, Progreso, 1973.
- , *La Guerra civil en Francia*, Madrid, Fundación Federico Engels, 2007.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, México, Ed. Grijalbo, 1970.
- MCLAREN, Peter, *La vida en las escuelas*, México, Ed. Siglo XXI-UNAM, 1984.
- MEAD, Margaret, *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1978.
- MERLEAU-PONTY, Marcel, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Eds. Península, 1975.
- MURAKAMI, Haruki, *Hombres sin mujeres*, Barcelona, Tusquest, 2015.
- OBIOLS, Guillermo y RABOSSA, Eduardo (comps.), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Brasil, Eds. Novedades Educativas, 2000.
- OCDE, *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, 2010. Publicación electrónica en:
www.oecd.org/edu/calidadeducativa

OLIVARES, Alonso, Emir, *El foro de filosofía convocado por la SEP, “una simulación”*: OFM. Periódico La Jornada, Sociedad, 14 de noviembre de 2011.

-, *La evaluación estandarizada no garantiza calidad de la enseñanza: investigadores*. Periódico La Jornada, Política, 22 de julio de 2016.

-, *La reforma educativa estigmatiza a profesores, señalan expertos*. Periódico La Jornada, Política, 24 de noviembre de 2015.

-, *Los jóvenes llegan a universidad sin comprender lo que leen, alerta un estudio*. La Jornada en línea, Sociedad, 2 de marzo 2015. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/02/existe-una-crisis-educativa-en-formacion-preuniversitaria-en-mexico-estudio-9948.html>.

ONG, Walter, *Oralidad y escritura*, México, FCE, 2004.

PAZ, Octavio, *El arco y la lira*, Colombia, FCE, 1998.

PÉREZ Alfonso, Jorge A., *Resistencia Magisterial*. Periódico La Jornada, Política, 21 de junio de 2016.

PÉREZ Rocha, Manuel, *Educación, proceso permanente*. La Jornada en línea, Opinión, 1 de septiembre de 2013. Publicación electrónica:

<http://www.jornada.unam.mx/2013/09/01/opinion/011a1pol>

-, *Reforma educativa, propuestas y demandas*. La Jornada en línea, Opinión, 20 de febrero de 2014. Publicación electrónica:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/02/20/opinion/024a1pol>

PERRENOUD, Philippe, *Construir competencias. Desde la Escuela*, Chile, J.C. Sáez Editor, 2008.

PIAGET Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ed. Ariel, 1973.

-, *Psicología del niño*, Buenos Aires, Editor 904, 1976.

PIERRE, Vernant Jean, *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 1992.

PLATÓN, *Diálogos*, Vol. I, Madrid, Ed. Gredos, 2000.

-, *Diálogos*, II, Madrid, Ed. Gredos, 2000.

-, *Diálogos*, Vol. IV, Madrid, Gredos, 2008.

-, *Diálogos*, Vol. V, Madrid, Ed. Gredos, 2000.

-, *Diálogos* VI, Madrid, Ed. Gredos, 2000.

POULANTZAS, Nicos, *Estado, poder y socialismo*, México, Ed. Siglo XXI, 1987.

POY Solano, Laura, *Favorece mercado laboral a gente con educación básica: OCDE*, Periódico La Jornada, Sociedad, 19 de septiembre de 2014.

-, *Ocho de cada 10 bachilleres, en los niveles más bajos en matemáticas*. Periódico La Jornada, Sociedad, 12 de noviembre de 2016.

- , *ONU evaluará la reforma educativa*. Periódico La Jornada, Sociedad, 20 de abril de 2017.
- PROUST, Marcel, *En busca del tiempo perdido*, 1. *Por el camino de Zwan*, Madrid, Ed. Alianza, 2011.
- QUINTILIANO, Marco Fabio, *Institución oratoria*, México, CONACULTA, 1999.
- REYES, Alfonso, *Obras completas*, Vol. XIII, México, FCE, 1997.
- Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Ed. Siglo XXI, 1993.
- RODRÍGUEZ, Francisco, *La democracia ateniense*, Madrid, Alianza, 1975.
- ROMÁS, José Antonio, *Pide Nuño a Maestro no temer al nuevo modelo*, Periódico La Jornada, Política, 16 de agosto de 2016.
- SAFRANSKI W., Rüdiger, *Nietzsche*, México, Tusquest, 2010.
- Salmerón, Fernando, *Ensayos filosóficos* (antología), México, SEP (Lecturas mexicanas), 1998.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo, *Filosofía y circunstancias*, México, Antropos-UNAM, 1997.
- SEP-INEGI, *Atlas educativo, Censo de escuelas maestros y alumnos de educación básica y especial 2013*, Tequixquiac, México (Datos del Censo de población y vivienda 2010). Disponible en [http://inegi.org.mx/\(22/05/16\).mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&](http://inegi.org.mx/(22/05/16).mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&)
- SÓFOCLES, *Tragedias*, Madrid, Ed. Gredos, 2002.
- STRAUSS, Leo, *La ciudad y el hombre*, Katz editores, Buenos Aires, 2006.
- TORRES, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Ed. Siglo XXI, 1998.
- TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Torres, 2008.
- , *La educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Eds. Morata, 2007.
- TUCÍDIDES, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Vol. I-II, Madrid, Ed. Gredos, 2002.
- UNESCO, *La filosofía. Una escuela de la libertad*, México, UNESCO, 2011.
- V.V.A.A. *Ser maestro, un estudio sobre el trabajo docente*, México, CONAFE-SEP, 1985
- V.V.A.A., *Educación: Las paradojas de un sistema excluyente*, México, UNAM, 2015.
- V.V.A.A., *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires, NOVEDUC, 2011.
- VV.AA. *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, México, Ed. Torres Asociados, 2008.
- VARGAS Lozano, Gabriel (compilador), *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior, México*, Ed. Torres y Asociados, 2011.

-, *La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior de la SEP*. Revistas Murmullos filosóficos, No. 1, CCH-UNAM, 2011.

VIDAL Naquet, Pierre, *La democracia griega. Una nueva visión*, Madrid, Ediciones Akal, 1992.

-, *El cazador negro. Formas de pensamiento y formas de sociedad en el mundo griego*, Barcelona, Ediciones Península, 1983.

VILLORO, Luis, *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, FCE, 1985.

Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, México, Ed. Alfa y Omega, 1993.

WACQUANT, Loïc, *Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real*. Revista Herramienta, No. 49, Ediciones Herramienta, marzo 2012. Publicación electrónica: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-49/tres-pasos-haciauna-antropologia-historica-del-neoliberalismo-real>

WEBER, Max, *Economía y sociedad*, México, FCE, 2008.

ZULETA, Estanislao, *Educación y democracia: un campo de combate*, Colombia, Biblioteca Libre, 2010.

-, *El elogio de la dificultad y otros ensayos*, Medellín, Hombre nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta, 2005.