



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIO SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
CAMPO DE CONOCIMIENTO: FILOSOFÍA

EL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN FILOSOFÍA POLÍTICA DESDE LA ORESTIADA DE ESQUILO

TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
MEDIO SUPERIOR

PRESENTA: HELÍ DAMIÁN HUERTA LOERA

TUTOR: MAESTRO ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO. FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

COMITÉ TUTORAL:
DOCTOR MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN. FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
DOCTOR IGNACIO PINEDA PINEDA. FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

SUPLENTES:
DOCTOR GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ. INSTITUTO DE GEOGRAFÍA
DOCTOR ÁNGEL ALONSO SALAS. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México Enero, 2019



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.

Índice

Introducción

| | |
|---|-----------|
| 1. La enseñanza de la Filosofía Política en CCH. Sus limitantes y una propuesta genealógica para su estudio desde la poesía de Esquilo..... | 6 |
| 1.1 La unidimensionalidad en la enseñanza de la Filosofía en CCH, en la materia de Temas Selectos de Filosofía II..... | 7 |
| 1.2 Introducción al problema de la Justicia..... | 13 |
| 1.3 El estudio de la Orestíada de Esquilo como paradigma de representación del problema de la Justicia..... | 15 |
| 1.4 Nietzsche y el método de la Genealogía..... | 21 |
| 2. Contenido. Genealogía entre Crimen, Venganza y Justicia en la Orestíada, trilogía de Esquilo..... | 28 |
| 2.1 El crimen: El sacrificio privado para el bienestar público y el asesinato del rey guiado por la pasión en el Agamenón..... | 31 |
| 2.2 la Venganza: El deber del matricidio de Clitemnestra, el exilio y la persecución de Orestes en las Coéforas..... | 45 |
| 2.3 La Justicia: La purificación de Orestes en Delfos y el juicio de Orestes en la Acrópolis, consolidación de la Justicia en la transformación de las Euménides..... | 55 |
| 2.4 Transvaloraciones del Crimen, la Venganza y la Justicia, el valor del origen y el origen del valor; la genealogía de la Justicia..... | 67 |
| 3. Perfil Psicopedagógico del Adolescente..... | 70 |
| 3.1 Situación Afectiva. El desarrollo del proceso psíquico de la construcción de identidad del adolescente..... | 72 |
| 3.1.1 El Adolescente, un sujeto en crisis constante..... | 74 |
| 3.1.2 Reacciones irracionales y el preguntar por la ley..... | 80 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 Situación Cognitiva. La construcción del conocimiento, la consolidación de la individualidad psico-social-histórica y las diferentes realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes en la escuela..... | 86 |
| 3.2.1 Los alcances cognoscitivos del adolescente | 87 |
| 3.2.2 La influencia del contexto en la construcción psicológica del conocimiento..... | 92 |
| 3.2.3 El sentido y la importancia de la enseñanza para la generación de individuos autónomos..... | 98 |
| 4. Método. Implementación Didáctica..... | 104 |
| 4.1 Contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan y de la Materia de Temas Selectos de Filosofía II..... | 106 |
| 4.1.1 Ubicación | |
| 4.1.4 Filosofía | |
| 4.2 Planeación Argumentada..... | 108 |
| 4.3 Planeación..... | 110 |
| 4.3.1 Finalidad | |
| 4.3.2 Objetivo | |
| 4.3.3. Evaluación Diagnóstica | |
| 4.3.4 Diseño de la situación didáctica | |
| 4.3.5 Modelo T..... | 111 |
| 4.3.6 Secuencia Didáctica..... | 112 |
| 4.3.7 Evaluación sumativa | |
| 4.3.8 Contenido..... | 115 |
| 4.4 Análisis crítico de la planeación..... | 116 |
| 4.4.1 ¿Qué se planeó y qué se hizo? | |
| 4.4.2 Problemas y avance de la práctica en comparación con intervenciones anteriores..... | 117 |
| 4.5 Autodiagnóstico de la práctica docente..... | 119 |
| 4.5.1 Programa de formación Docente..... | 121 |
| 4.5.2 Conclusiones de la intervención..... | 126 |
| 4.6 Adecuación de la planeación próximas intervenciones..... | 127 |
| 4.7 Secuencia Didáctica..... | 129 |
| 5. Conclusiones..... | 137 |
| 6. Bibliografía..... | 140 |

| | |
|---|------------|
| 7. Anexos..... | 143 |
| 7.1 Evidencia de la práctica docente | |
| 7.3 Material de apoyo de planeación para próximas intervenciones..... | 155 |
| 8. Agradecimientos..... | 174 |

Introducción

El ejercicio docente de la materia de Filosofía en el nivel medio superior, siempre es un tema abierto a discusión. Algunas posturas impulsadas por los saberes económicos y tecnológicos pretenden menguar su importancia; otros con orientación humanística señalan su necesidad en la formación de los jóvenes en la actualidad.

En este caso particular la necesidad de la reflexión filosófica en los jóvenes de bachillerato se da por supuesto, de hecho más en la materia de Filosofía Política. Asignatura existente en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el sexto semestre de su plan de estudios.

A sabiendas de la orientación constructivista de esta extensión de la UNAM, la presente propuesta se desarrolla mediante el modelo T¹. En el cual se efectúa el diseño de a partir de cuatro pilares fundamentales, a saber: La situación cognitiva, o la capacidad del alumno para inferir lógicamente las premisas presentadas. Los métodos, que comprende las estrategias mediante las cuales se proyecta entablar un proceso comunicativo eficaz dentro del aula. La situación afectiva, o el contexto psicológico e histórico en el cual se desenvuelve la vida del joven. Y por último los contenidos, en los cuales se encuentran los conceptos y finalidades de los objetivos de la materia.

Cabe resaltar que la diferencia fundamental entre la propuesta del modelo T con los modelos constructivistas, radica en que no se pretende tan sólo que el estudiante construya conocimientos y signifique el mundo mediante estos mismos; sino que parte del supuesto de que los jóvenes cuentan con capacidades previas a desarrollar —capacidad crítica, capacidad creativa, capacidad de respuesta, y capacidad ejecutiva—. Aunado a la inserción de la preocupación por la situación afectiva, horizonte desde el cual es posible lograr una mejor comunicación entre el

¹ Desde la perspectiva de Fragoso.

docente y el alumno; puesto que tanto las estrategias como el desarrollo de las capacidades se pueden lograr de una manera eficaz.

Ahora bien, el problema de Filosofía Política a reflexionar es el problema de la Justicia, tema polémico y muy difícil de clarificar. En el caso del CCH el hilo conductor que rige la reflexión de este tópico está dirigido hacia temas de Filosofía moderna y política económica, con autores como Hobbes, Marx, Hegel y Bacon. Y esta elección está fincada de manera que exista una relación entre la materia cursada en el semestre anterior –Epistemología- siguiendo las perspectivas de autores como Kant, Descartes y Hume.

Este hecho limita tanto a los estudiantes como a los profesores a una sola manera de preguntar por los fenómenos políticos, a la vez que la comprensión de su realidad contextual se ve circunscrita a posturas que han sido criticadas de manera severa por filósofos de finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. Estudiadas con más rigor al terminar la Segunda Guerra Mundial –con una preponderancia marxista–, y con la caída del muro de Berlín –con perspectivas posmodernistas, positivistas, y neoconservadoras–.

De manera que el sentido del contenido que se imparte a lo largo del sexto semestre en la materia de Temas Selectos de Filosofía, Filosofía Política; resulta limitado por que no visualiza el horizonte afectivo. Lo cual abre la posibilidad de fomentar la pregunta por el sentido de la Política desde otras interpretaciones. Por esta razón el cuestionamiento de la Justicia en el presente proyecto debe apuntar hacia una perspectiva alternativa al progreso –pues el fundamento constructivista parte de neo marxismos que a su vez suponen un desarrollo lógico fundamentado en la dialéctica hegeliana–.

La limitación fundamental de esta postura radica en el silogismo presentado por Hegel en su “Filosofía del Derecho”: “Todo lo real es racional y todo lo racional es real”. Partiendo de esta afirmación las construcciones cognitivas se ven insertas necesariamente dentro de premisas lógicas, asunto que deja de lado el contexto afectivo, pues ésta realidad no es menesterosamente lógica.

Por esta razón el tratamiento del problema en tanto método y contenido, partirá desde su presentación en la Tragedia de la Orestíada. Dado que en el tratamiento poético de la Justicia de Esquilo no se da una presentación conceptual del tema, sino que mediante la participación emocional del espectador; la capacidad crítica se desarrolla de una manera acorde con la cognición de la realidad política presentada en el drama. Asunto que posibilita que el estudiante reflexione acerca de la complejidad de emitir un juicio de valor al respecto.

En cuanto la manera de tratamiento del texto y debido a la naturaleza del objetivo del proyecto, la metodología será la genealogía nietzscheana. Puesto que desde esta perspectiva se fomenta la capacidad de interpretación, reflexión y crítica de la Justicia. Cabe señalar que el presente no es un estudio nietzscheano de Esquilo en sentido estricto, es decir, el análisis de la Tragedia no pretende dar un punto de vista especializado en las ideas del autor alemán —eso es tema para otra tesis—. En cambio, la genealogía resulta una herramienta pertinente para cumplir con el objetivo del presente proyecto, porque este escrito es un texto recepcional MADEMS y no una tesis de maestría en Filosofía.

Ahora bien, tras aclarar lo anterior el desarrollo del proyecto se presentará de la siguiente manera:

El primer apartado está destinado a presentar algunas de las limitantes en el modelo curricular de la materia de Temas Selectos de Filosofía, “Filosofía Política” dentro del CCH. Retomando la categoría de “unidimensionalidad” de Marcuse, para describir el contratiempo de la falta de estudio de la situación afectiva de este diseño, seguido de una introducción al problema de la Justicia, resaltando su relación en el Estado Industrial, sus diferencias con la venganza y una revaloración de sus características. pertinencia de la reflexión del problema de la Justicia en su presentación dramática en la Orestíada de Esquilo, y el capítulo culmina con una breve explicación del método nietzscheano de la Genealogía para analizar la trilogía.

El segundo apartado está dedicado al análisis del “contenido” de la materia, teniendo en cuenta la pregunta que interroga por el sentido de la Justicia se realiza un breve análisis genealógico de cada tragedia de la trilogía con el fin de señalar el “valor del origen” y el origen del valor” del sentido de la Justicia que presenta Esquilo desde su poesía. Estudio que concluye con una presentación introductoria de los momentos de transvaloración de la noción de lo Justo a lo largo de las tres tragedias.

Dentro del tercer apartado se enfatiza en dos factores primordialmente la situación afectiva y las posibilidades cognitivas de los estudiantes. Para lo cual se parte desde una postura psicoanalítica –en la parte afectiva-, que da cuenta tanto de las estructuras psíquicas que fundamentan las acciones irracionales de los adolescentes, como de sus posibles reacciones. Aterrizando este subcapítulo en la pertinencia de desarrollar la pregunta por la Ley durante el rango de edad de los educandos.

Mientras que en la parte de las posibilidades cognitivas, se menciona cuáles son las estructuras lógicas con las que cuentan los alumnos. Así como su realidad social, económica y cultural. Con el fin de realizar una traducción adecuada del contenido a la vida cotidiana de los estudiantes, para consolidar un proceso comunicativo sólido que posibilite el mejor desarrollo de las capacidades de los jóvenes.

En lo que respecta al cuarto capítulo, éste está dedicado a la metodología e implementación didáctica de las estrategias de adecuación que exige el modelo T del contenido con la realidad afectiva y cognitiva de los estudiantes. Para lo cual se realiza un estudio de la institución educativa, que en este caso es el CCH Naucalpan y del contexto socio-económico de los alumnos. Acto seguido, se presenta el diseño de la planeación mediante la cual se pretende intervenir el grupo en cuestión. Seguido de un análisis crítico de la intervención realizada y un autodiagnóstico de la intervención docente.

Por último, al final del escrito se muestran las estrategias y recursos diseñados e implementados durante la práctica docente, así como la evidencia de su uso por los alumnos y el producto final de la intervención.

1. La enseñanza de la Filosofía Política en CCH. Sus limitantes y una propuesta genealógica para su estudio desde la poesía de Esquilo

La dificultad fundamental que supone la enseñanza Filosofía Política en lo que refiere al problema de la Justicia, radica en que el tema no es una cuestión abstracta. En cambio es una pregunta que se formula desde la experiencia vital del ser humano.

La pretensión de fomentar el aprendizaje de este problema político desde estructuras sistematizadas o a partir de las conceptualizaciones de autores determinados resulta una petición de principio, debido a que no es un asunto separado de la vida. Es decir, no resulta pertinente realizar una adecuación de una situación determinada a una definición ajena a la misma. En cambio sí se puede reflexionar un fenómeno determinado desde una representación alegórica del mismo.

Las líneas anteriores son el hilo conductor de la propuesta de fomentar el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de interpretación de la realidad política de los estudiantes desde la poesía. Para esto resulta menester, mostrar los límites de la forma acostumbrada de enseñanza de Filosofía Política en la institución educativa —en este caso el CCH—, mostrar algunas nociones introductorias al problema de la Justicia, justificar la pertinencia de la obra poética a analizar —la trilogía de Esquilo— y describir el método desde el cual se estudiará la tragedia.

En otras palabras, este apartado versa en ensayar una alternativa de tratamiento del contenido de la materia, la introducción de esta nueva orientación, la justificación de la elección de la obra a estudiar y la explicación del método mediante el cual se hará la investigación de dicha obra. Asuntos que se desarrollan a continuación.

1.1 La unidimensionalidad en la enseñanza de la Filosofía en CCH, en la materia de Temas Selectos de Filosofía II

El plan de estudios actual en el Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con dos materias dedicadas a la introducción filosófica, a saber, la llamada Filosofía y otra llama Temas Selectos de Filosofía. Estas materias se imparten en el tercer año de esta modalidad de bachillerato, tiempo que se evalúa en dos semestres, por lo tanto las materias filosóficas mencionadas anteriormente cuentan con la separación entre I y II.

La incidencia de temas reflexivos durante la formación de esta modalidad de bachillerato limita la capacidad crítica de los estudiantes, al no contar con materias que vayan abriendo su sensibilidad e interés para el estudio filosófico, los alumnos tienden a buscar verdades absolutas o tienden a realizar las lecturas de los textos a manera de manual. Haciendo que la profundidad necesaria para el acercamiento a textos filosóficos le sea muy arduo, tedioso y aburrido. En este caso particular, la propuesta está dirigida a la materia de Temas Selectos de Filosofía II, misma que se enfoca a la Filosofía Política.

Con el fin de contextualizar la orientación con la que está formulada esta materia, es necesario mencionar la de Temas Selectos de Filosofía I. El giro para esta precuela es la Epistemología, disciplina que es pertinente para el estudio científico o moderno –para ser más puntuales- de la realidad. A partir de la reformulación de las maneras de conocimiento humano, desde Descartes y Bacon, hasta Hegel. Se pone en duda la Teoría del Conocimiento Medieval y Antigua, tomando en la gran mayoría de los casos una visión historicista del mundo. Resulta necesario aclarar esta afirmación.

A partir de la pregunta epistemológica que interroga por el conocer, esta duda cancela la visión o perspectiva que le es actual a aquel que pregunta. Es decir, toda pregunta parte desde una sospecha, y la sospecha pretende cuestionar

lo que le es actual. Luego entonces existe un catálogo muy amplio de Filósofos Modernos que desarrollan sistemas que pretenden dar respuesta a esta cuestión.

Ahora bien, si la materia anterior a la asignatura a la cual se pretende dar propuesta, tiene como tema la construcción del conocimiento moderno; lo más lógico de esperar que se trate en Filosofía Política es a partir de la epistemología moderna. Para ilustrar esta afirmación, a continuación se mostrará el mapa curricular de la materia de Temas Selectos de Filosofía II, diseño que se separa en tres unidades:

Unidad 1 Introducción a la Filosofía política

Objetivos: el alumno ubicará la filosofía política como una de las áreas de la filosofía. Distinguirá entre ciencia política y filosofía política los rasgos normativos y valorativos. Caracterizará el ámbito de la vida política y el pensamiento político para que pueda identificarlos como el campo de estudio reflexivo y crítico de la filosofía política. Comprenderá que el estudio de la filosofía política contribuirá en la formación de una actitud reflexiva y crítica respecto de la vida política en la que ha sido formado. Respondiendo la pregunta ¿Por qué es necesaria una reflexión filosófica sobre nuestra vida política (CCH, 2018)?

Primeramente la presentación del objetivo muestra que la pregunta por lo político es algo nuevo para el estudiante, pues desde el texto se puede interpretar que lo primero es acercar al alumno a querer preguntar por su ámbito político. Asunto que está rebuscado y fuera de lugar, dado que en la edad promedio de diecisiete años resulta algo natural el preguntar por su realidad política familiar, escolar y social.

El asunto de la diferenciación de la Filosofía Política y la Ciencia Política es fundamental para este cuestionar reflexivo, dado que desde esta comparación se da la diferencia entre el filosofar o seguir una ideología. De hecho, es pertinente señalar que esta diferenciación debería ser el hilo conductor de la asignatura en sí; pues la necesidad auto reflexiva del alumno en cuanto a que sea capaz de

discernir si su postura política es suya, o tan sólo es un compendio de prejuicios adquiridos es fundamental para comenzar a profundizar en temas de Filosofía Política.

Por otro lado, resulta menester que el alumno comprenda que el cuestionamiento de lo político le es propio, a partir de su lugar como hombre y ciudadano. Es decir, clarificarle que todo hombre es un ente político, y partiendo de este hecho es necesario que se formule cuestiones de su hacer y sus relaciones cotidianas. Primero desde el ámbito personal, y después en términos de la sociedad. Desde esta necesidad se cumple el desarrollo de la respuesta a la pregunta plasmada como meta de la unidad, a saber, ¿Por qué es necesaria una reflexión filosófica sobre nuestra vida política?

En lo que respecta a esta primera unidad, los planteamientos son correctos, pero no se clarifica cual es la manera más conveniente de abordarlos. Aunado al problema de la influencia epistemológica, estos dilemas dirigen tanto al alumno como al docente a estudiar la Filosofía Política desde un punto de vista específico, asunto que limita los alcances de los cuestionamientos y acercamientos de los estudiantes a estos menesteres. Esto se puede vislumbrar de manera más clara en el diseño de la Unidad 2:

Unidad 2 Problemas de la Filosofía política

Objetivos: el alumno identificará algunos conceptos principales de las teorías políticas. Identificará algunos de los problemas relevantes de la filosofía política. Comprenderá que los problemas fundamentales de la filosofía política responden a un contexto socio cultural específico. Respondiendo la pregunta ¿Cómo influyen en el desenvolvimiento cultural-político del siglo XX las tradiciones políticas: liberal, republicana y marxista (CCH, 2018)?

Esta Unidad es la más problemática del diseño, cuando el objetivo habla de Teorías Políticas no señala cómo se debe de comprender el término. De igual manera cuando enuncia los problemas más relevantes para la Filosofía Política, estos se siguen de la postura de donde se parta. Asunto que se orienta con la influencia de las ideologías de siglo XX. En este apartado se crea una paradoja de los objetivos de la unidad pasada, dado que las perspectivas de las tradiciones liberales, republicanas y marxistas no son Teorías de Filosofía Política en sentido estricto. De hecho son ideologías con fundamentos filosóficos, pues no preguntan por lo político, sino que responden con una construcción que propone como debería de ser el sistema político. Luego entonces, estas tradiciones se deben estudiar desde la Ciencia Política, no desde la Filosofía Política en sentido estricto.

Resulta menester señalar que a partir de las ideologías de siglo veinte se puede desarrollar una comprensión histórica-causal de la realidad política actual, desde esta afirmación se concreta el señalamiento de lo unidimensional en la currícula de la materia. Pues limita la reflexión al conocimiento conceptual del fenómeno político.

Lo anterior necesita aclaración, claro que las ideologías del siglo XX fundamentan los algunos problemas políticos en la actualidad, pero no por esto son nuevos —en el sentido que si no se hubieran formulado las ideologías no existirían—, dado que parten de alguna acción humana. Negar esta afirmación desde una postura histórico-contextual-causal, sería lo mismo que señalar que en algún momento histórico específico hay hombres más humanos que en otro contexto histórico. Tesis que crea una problemática muy puntual para aquel que se pregunta por lo político, pues de ser así no haría Filosofía Política, estudiaría una suerte de economía contextual histórica.

En este sentido la pretensión de crear actualidad y pertinencia en el diseño de la Unidad II de la asignatura de Temas Selectos de Filosofía II —construcción curricular que difícilmente formuló un profesional especializado en la materia— genera más problemas y confusiones de las que aclara.

Estos detalles se encuentran en la segunda unidad, pero para comprender las implicaciones generales —señaladas anteriormente— de este diseño de asignatura es necesario abordar la tercera unidad de este plan de estudios, misma que reza de la siguiente manera:

Unidad 3 Problemas de la Democracia

Objetivos: el alumno comprenderá que el estudio de la filosofía política puede contribuir en la formación de una conciencia cívica de participación ciudadana. Definirá cuáles son los principales problemas de su desarrollo político y podrá caracterizar su ámbito correspondiente. Estará en condiciones de posibilidad de asumir una actitud responsable y crítica ante los problemas políticos que se presentan en su comunidad. Respondiendo la pregunta ¿Qué papel juegan en las sociedades contemporáneas la resistencia y la participación ciudadana (CCH, 2018)?

En esta unidad se ve claramente cuál es el sentido y los límites de la planeación curricular de la materia, claro que la pregunta que interroga por el sentido de la Política tiene que ver con los postulados contextuales, con la fundamentación de las costumbres y leyes; pero no necesariamente está ligada a la educación de la conciencia cívica de los ciudadanos. De hecho, esta forma de doctrina parte desde la propuesta de Filosofía Política de Aristóteles, San Agustín, Maquiavelo, Hobbes, Rousseau, Kant, Hegel y Marx; pero no es Filosofía Política. Está más relacionado con la implementación de una propuesta política, luego entonces cae en el ámbito de la ideología nuevamente.

A partir de estos problemas, resulta menester reformular los contenidos de la asignatura. Pero es posible hacerlo sin dejar de lado los problemas principales de esta forma de hacer filosofía, tan sólo resultaría pertinente puntualizar los tres temas principales de la asignatura, mismos que a grandes rasgos quedarían de la siguiente manera:

a) Unidad 1 Introducción a la Filosofía Política.

Objetivo: que el alumno comprenda que los regímenes políticos no son inamovibles ni contextualmente necesarios, asunto que le posibilitará preguntar ¿Cuál es la mejor manera de vivir en sociedad?

b) Unidad 2 Problemas de la Filosofía Política

Objetivo: que el alumno entienda cuales son los problemas principales de cualquier régimen político, a saber, la Justicia, la Felicidad y las buenas relaciones sociales. Siguiendo la pregunta ¿De qué sirve vivir en sociedad?

c) Unidad 3 Problemas de la ciudadanía

Objetivo: que el alumno analice las contrariedades habituales de la vida en sociedad, sus causas –pasiones y emociones- y sus posibles soluciones – en sí la constitución antropológica del hombre-. Respondiendo la pregunta ¿Cómo se puede mediar la convivencia humana?

Ahora bien, tras proponer una nueva visión curricular de la asignatura, cabe aclarar cuál de las cuestiones fundamentales de la Filosofía Política es la que profundizará esta propuesta, a saber, el problema de la Justicia. Dilema del cual es menester exponer una breve introducción para sensibilizar al lector –y en su caso a los alumnos- con el fin de no caer en la dicotomía reduccionista del Bien y el Mal, y mostrar a la vez lo complejo del dilema. Mismo que se tratará en el siguiente apartado.

1.2 Introducción al problema de la Justicia

El problema de la Justicia en el contexto mexicano carece de legitimidad, a causa de la corrupción y la impunidad. Suele citarse mal –o citarse sin saber su origen- la frase de Maquiavelli que reza de la siguiente manera: Nunca le faltan a un príncipe razones legítimas para disimular el incumplimiento de lo pactado (Maquiavelo, 2010, pág. 3), al momento de exigir el cumplimiento de sus derechos, ante algún atropello que lo lleva a ser víctima de un crimen.

Esta manera de pensar la ley es un fenómeno común en la actualidad, asunto que deviene en gran medida de la formación “unidimensional” en la currícula que fundamenta la educación que se imparte en las escuelas –como se trató en el apartado anterior al estudiar la propuesta de Parsons-. Resulta menester emancipar la “unidimensionalidad” de la formación escolar en los jóvenes, pues una de sus mayores consecuencias subyace en su apatía en la participación política y en la no exigencia de sus derechos ante los crímenes que acontecen.

La pregunta que cuestiona estos menesteres -la Política- se ha formulado desde la antigüedad y trata de encontrar la mejor manera de vivir del hombre. La virtud y el cómo deber ser en sociedad es una cuestión fundamental para la humanidad.

Muchas respuestas se han dado a lo largo de la tradición, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Maquiavelli, Hobbes, Rousseau, Hegel, Nietzsche y muchos más pensadores; han abordado la cuestión desde diferentes perspectivas, señalando algunos postulados del cómo-desde sus investigaciones- se puede responder a esta pregunta por el mejor régimen.

Todos ellos han partido desde alguna interpretación de la Justicia², esta cuestión es el pilar fundamental de la civilización. Sin esta los hombres se verían

² Ya sea afirmándola, negándola o problematizándola.

deambulando cual bestias sin sentido alguno. De ahí lo menesteroso de introducir a los jóvenes a la formulación de la pregunta por la Justicia.³

La Filosofía Política hace que el filosofar se centre en la pregunta por la Justicia, pero recalca el ejercicio del autoconocimiento. A partir de un acontecimiento aquel que cuestiona necesariamente se refleja en la situación, reflexiona⁴ y ensaya el mayor número de posibilidades acerca del como comprender y comprenderse a partir de pensar la cuestión de la Justicia.

Intrínseco a esta pregunta esta la investigación del Bien y el Mal, se debe ensayar el estudio de las causas, debido a que a partir de estas nociones se formulan los juicios de las acciones justas e injustas.

Ahora bien, resulta importante señalar que este ejercicio filosófico –la Filosofía Política- no conviene enseñarse desde los conceptos de uno u otro autor, pues cabe la posibilidad de que los alumnos tan sólo repitan y memoricen los términos sin reflexionarlos. Fomentando en los estudiantes el fenómeno de la “unidimensionalidad” y creando en ellos una “ideología”⁵ que los llevara a juzgar y actuar sin pensar, a la manera de autómatas que llevan los conceptos como axiomas que los determinan a actuar de alguna u otra manera.

A partir de esta razón, la propuesta aquí planteada se propone estudiar dos interpretaciones de la Justicia desde textos literarios. Con el fin de exponer los acontecimientos narrados y estudiar las consecuencias de las acciones, y el entendimiento de lo justo planteado dentro de cada obra. Cada narración presenta los dos contextos políticos fundamentales, la guerra y la paz. Por lo cual, en el siguiente apartado se presentará la pertinencia de Esquilo, en la reflexión de estas dos realidades políticas.

³ O en otras palabras, hacer Filosofía Política.

⁴ Desde el sentido estricto de la palabra, estudia su reflejo.

⁵ Entendida en términos de Gert Selle, donde refiere a que la ideología es la imposición de los que gozan de los más grandes beneficios y fomentan que todos los demás actúen en favor de que el *statu-quo*, y que ellos -los poderosos- sigan gozando de su condición privilegiada.

1.3 El estudio de la Orestíada de Esquilo paradigma de representación del problema de la Justicia

Ahora bien, la propuesta efectuada parte desde una manera distinta de pensar la política. Una forma que cuenta con una muy rica variedad de puntos de vista para la comprensión de un fenómeno, a saber, la visión de Esquilo plasmada en su trilogía de la Orestíada.

En esta poesía trágica se tratan los mismos puntos que promueve el plan de estudios. Se crea una introducción al problema político, se muestran los diferentes puntos de vista del fenómeno dependiendo la tradición y la situación dentro de las jerarquías sociales junto con las implicaciones de las acciones de los gobernantes en los gobernados, y de hecho expone la formación de la necesidad de la proto-democracia para la solución de los problemas políticos.

La propuesta de la reflexión de la filosofía política desde el ámbito poético cuenta con la presentación teatral, que abre la posibilidad del fomento al preguntar; debido a que no presenta una postura específica. En cambio muestra una gama de posibilidades.

Fundamento ligado a que en esencia el problema es ese la multiplicidad de perspectivas de un mismo fenómeno, derivado de las tradiciones, situaciones y contextos. De esta manera se expande la posibilidad de generar la capacidad de un análisis crítico completo, mismo que puede derivar a una toma de decisiones mejor fundamentada que poco a poco logre romper prejuicios derivados de los diferentes contextos.

La presentación de la complejidad del problema de la Justicia es un ejercicio arduo, las múltiples posibilidades de interpretación de una acción hacen de esta imagen una tarea multifacética y por lo mismo casi imposible. En el siglo V antes de Cristo, en la Atenas democrática; se realizaban concursos de poesía. Representaciones que tenían como fin educar a los jóvenes atenienses en materias de ciudadanía e identificación con los mitos fundacionales de la ciudad.

Estos concursos y representaciones mostraban a los ciudadanos diferentes perspectivas de problemas comunes a la realidad humana, la Justicia, el peligro de la sabiduría, el origen de la técnica, los problemas de la impiedad, entre otros. Los Dramaturgos tenían la tarea de componer poesías que cumplieran tanto con la maestría técnica, como con los fines educativos de esta empresa.

El contexto político en el cual se dieron estas representaciones fue a lo largo de la transición de la aristocracia a la democracia. Atenas tras vencer en las guerras médicas, comenzó a quitarle poder al consejo de aristócratas del Areópago - consejo que controlaba las leyes desde la colina de Ares-, delegando el control político a los hombres libres; régimen conocido como democracia.

Al mismo tiempo, los criterios legislativos de Atenas cambiaron de conformarse a partir de la opinión de los aristócratas y se empezó a acuñar el término *politeia*, que en palabras de Christian Meier (1988) se puede traducir como constitución o gobierno. Poder designado a todos y cada uno de los ciudadanos, señalando que se seculariza la influencia política de los mejores, para que todos los ciudadanos tengan pertinencia, acción e incidencia dentro de las decisiones expresadas en las leyes que los constituyen como atenienses.

La implementación de la educación trágica se realizó como una manera de dar a conocer a los jóvenes los fundamentos de la historia de la ciudad, y cuál era la pertinencia de ellos mismos con ésta. Es decir, a diferencia de la manera enciclopedista a la que las sociedades actuales acostumbran enseñar historia en las instituciones educativas con sistemas curriculares de materias como civismo- en los años noventa- y la actual formación cívica y ética. La estrategia trágica a través de la poesía presentaba las acciones míticas que formaron la ciudad, a la vez que mediante la empatía emocional de los problemas que aquejan a los personajes poéticos. Los jóvenes aprendían su historia y se identificaban con ella, es decir, este aprendizaje creaba comunidad. En palabras de Mera Flaumenhaft: *By resaphing a story held in common, each autor reshapes the community for which he writes (Flaumenhaft: 1984, pag.1).*

En este sentido es pertinente pensar que los poetas atenienses del siglo V a. C. fungían la labor de los docentes actuales, refiriendo esta afirmación desde la perspectiva que apunta que ellos a través de la poesía aplicaban estrategias, modelos, técnicas y herramientas; para lograr la transmisión de conocimientos que implica el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta comparación tiene una diferencia titánica, la maestría técnica y la comprensión de los problemas que implica la composición poética de las tragedias; supone una sapiencia superior al mero fomento de desarrollo de habilidades que se aplica hoy en día. Una muestra de ello es que estos textos han tenido pertinencia en la tradición occidental por más de veinticinco siglos.

Ahora bien, hablar de la tragedia de manera genérica abre un abismo interpretativo en el estudio de la poesía. En este caso particular se tratará el tema de la Justicia, desde la perspectiva del dramaturgo Esquilo. Autor que cuenta con algunos textos que tratan el problema desde diferentes sentidos -por ejemplo el castigo a Prometeo-, en esta ocasión particular se estudiará su trilogía la Orestíada.

El porqué de la elección de este texto particular tiene que ver con dos razones fundamentalmente. La primera está relacionada con la multiplicidad de opiniones de los personajes acerca del problema que aqueja la polis de Argos. Mientras la segunda tiene que ver con la presentación de lo difícil de generar un juicio último de un fenómeno concreto, hecho representado con las limitaciones que tienen los dioses para intervenir en las decisiones al respecto.

Resulta menester aclarar este criterio de elección, pues desde el punto de vista práctico parece que no es algo muy conveniente, en el sentido que “no se puede axiomatizar los contenidos del poema”. Pero de hecho este es el principal fundamento de la elección del texto, dado que el objetivo primordial de problematizar y estudiar la Justicia desde Esquilo es que los alumnos comprendan que no es fácil llegar a generar un juicio último bien fundamentado y razonado de

alguna situación, o lo que es lo mismo, la justicia no es asunto de imperativos. Porque las situaciones no siempre son resultado de acciones racionales.

En los teatros atenienses se representaban las tragedias con el fin de educar a los jóvenes, por medio de la empatía emocional con los personajes. La profesora Mera Flaumenhaft menciona en su texto titulado "*The Civil Spectacle*" lo que en el caso de la educación sobre el tema de la Justicia se abordado de la siguiente manera:

No one knows for sure when humans beings first set together to watch their fellows stage a play. And no one knows when formal trials became regular events in the lives of civilized communities. There is no evidende that these institutions developed together. But whatching trials seems to have much in common with watching plays. In both speech, action, and props are arranged to display events that are not really occuring as they are watched. And in both, a staged representation imitates pasto or posible events, and elicits the passions and judgments of the assembles spectators. Perrennial interest in acounts of dramatic trials, the continual popularity of courtroom dramas and movies, and recent interest in televised trials all suggest that dramatic reenactment and jucitial are fundamentally related to each other (Flaumenhaft, 1984, pag. 7)

En este fragmento la profesora Flaumenhaft señala la pertinencia de la educación por medio de imágenes teatrales. En los temas políticos el canon actual esencialmente dicta estudiar un caso y analizarlo de manera objetiva, con el fin de llegar a alguna decisión ya sea estadístico o funcional para reaccionar a este-caso-. Pero cabe preguntar si una objetivación de las acciones humanas tiende a una visión mecanicista de la realidad.

Si la respuesta es afirmativa, entonces el juico se nubla debido a que la formulación de este parte de una abstracción de las emociones, sentimientos y valores humanos. Es decir, cuando se estudia un problema político desde la óptica científica no se juzgan personas específicas, en cambio se estudia el caso a la

manera que el científico estudia algo inerte. Asunto que deshumaniza tanto al actor de la acción, a la víctima y a quien está juzgando.

El problema latente —como ya se mencionó líneas atrás— es que la manera en la cual se estudian los problemas políticos tiende hacia la cientifización material de los fenómenos; luego entonces, resulta muy complejo exigir respeto o empatía desde las instituciones que trabajan dentro del juicio político. A sabiendas de que su formación está orientada a la objetivación de los fenómenos.

En cambio, si partimos desde la vía ateniense del siglo V a. C. la enseñanza de ciudadanía a partir de la expectación teatral crea un vínculo emocional de autoridad moral en el espectador, que difícilmente lo lograría la abstracción y las metodologías científicas. En el caso de la Justicia, la profesora Flaumenhaft indica la maestría de la representación de la Trilogía de Esquilo:

Perhaps it is no accident that the first and foremost drama of the Western world is about the establishment of institutional public justice. Presented in a city where the same citizens are required at different times to constitute themselves as collective spectator in the theater and collective jury in a court of law, the *Oresteia* is at once a poetic and a political event. It tells the story of how a community comes to look together to see that justice done. As such, it is one of the deepest meditations on human beings as moral and law-abiding beings, and on what is necessary to restore individuals, families, and communities when they have been violated. But it is even more than a meditation on justice and punishment, and more than a guide for those who make institutional arrangements for handling such matters. The trilogy itself, staged for citizen-spectators, contributes, as the courts do, to making justice visible. No wonder Aeschylus wanted to tell this story in the theater (Flaumenhaft, 1984, pag. 8).

La profesora refiere en que en el contexto ateniense en el siglo V a. C. se apostaba a que la educación conceptual o abstracta, no convenía para fomentar el

desarrollo de ciudadanía y menos para mostrar la necesidad de actuar con Justicia. Pues al tomar este asunto como algo meramente abstracto, el contenido de los hechos –que son los que necesitan pasar por un juicio– queda delegado y deviene en problemáticas de perspectivas y la creación de relativismos en tanto los juicios de los hechos.

En cambio cuando se educa mediante la expectación teatral, los jóvenes cuentan con la experiencia –literalmente ven- los actos injustos y eso crea en ellos el sentimiento y la construcción racional de la necesidad de Justicia, fenómeno que los une y los identifica al mismo tiempo que se solidifica su ciudadanía.

Por último en este apartado, resulta menester señalar que el método apropiado para rastrear la presentación poética de Esquilo; debe dar prioridad a no fomentar la “unidimensionalidad” en los estudiantes. Por lo tanto, cualquier manera histórica, analítica, científicista o literaria no funciona. Dado que limita la visión poética a una sola tesis.

Razón por la cual se empleará la genealogía nietzscheana, pues esta vía en su búsqueda del “valor del origen y el origen del valor” da prioridad al punto de vista de cada uno de los personajes y enfatiza la búsqueda del origen de cada perspectiva.

De esta manera, la búsqueda de la Justicia desde la genealogía no limita, sino que expande las posibles interpretaciones del fenómeno. Para lograr claridad en esta alternativa de método se expondrá de manera general a continuación.

1.4 Nietzsche y el método de la Genealogía

La visión enciclopedista e histórico-causal deviene en la “unidimensionalidad” mencionada anteriormente, no puede ser el método de estudio en esta propuesta para estudiar la Filosofía Política. Puesto que al delimitar la definición de Justicia al contexto o a la causalidad, es imposible llegar a una definición clara, debido a que se generarían tantas construcciones como contextos y puntos de vista existan.

Por lo tanto, no sería Justicia propiamente, sino una serie de venganzas legitimadas por construcciones narrativas que usen retóricamente el contexto o la causalidad asunto por el cual se cancela la noción y abre propiamente la posibilidad a violencia justificada. Por esta razón, se optará por el postulado nietzscheano de la Genealogía.

Con el fin de exponer de manera general este postulado —pues llevarlo a fondo necesitaría una tesis doctoral—, es menester, exponer los límites que encuentra Nietzsche en la historia —primordialmente en la propuesta de Kant— y mostrar los fundamentos de su propuesta de método —la genealogía—.

El filósofo y filólogo, refiere a Kant en su análisis. Pues regresa a su epistemología —donde Kant no realiza la crítica de las emociones—, desde donde se construye su filosofía de la Historia. Muestra —Nietzsche— que la formulación de una ciencia de la Historia como narrativa que da cuenta del desarrollo de la razón humana dentro del espacio-tiempo⁶, tiende a conformar “meta-narrativas” a partir de las cuales se proyecta el futuro.⁷ En palabras del autor, lo señala de esta forma:

La historia concebida como ciencia pura, y aceptada como soberana, sería para la humanidad una especie de conclusión y ajuste de cuentas de la existencia. La cultura histórica es algo saludable y cargado de futuro tan solo al servicio de una nueva y potente corriente vital, de una civilización naciente, por

⁶ Categorías fundamentales del conocimiento en Kant.

⁷ Un ejemplo claro es la propuesta del desarrollo del “espíritu” en Hegel.

ejemplo; es decir, solo cuando está dominada y dirigida por una fuerza superior, pero ella misma no es quien domina y dirige (Nietzsche 2012. 28).

Es decir, que cuando el proyecto de una civilización se fundamenta en la narrativa de su Historia; todas las acciones de sus habitantes, se pueden justificar como manifestación necesaria de la fuerza trascendental que dio sentido al pasado. Le da sentido al presente en harás del futuro. De hecho es otra manera de la frase célebre de Maquiavelo: “El fin justifica los medios”.

Entonces, los fundamentos de las civilizaciones se deben de estudiar con cuidado de no caer en la retórica de su redactor, dado que de ser así, no se estudiaran en sentido estricto. Sino que tan solo se buscarán justificaciones históricas para interpretar como buenas las acciones presentes, o las proyecciones futuras.

De hecho, para Nietzsche la Historia es el fundamento social de una civilización, que cuestiona por la pregunta del origen. En este sentido es necesaria, pero el peligro de convertir el mito fundacional en argumento de acción, esclaviza a la sociedad a realizar los trabajos que el proyecto dado por la Historia dicta; es decir, crea una teleología.

Pero esta perspectiva cancela la intromisión de la “Fortuna” en el desarrollo histórico, pues se racionalizan los hechos con el intento de dar un sentido universal en estos. Asunto que supone que al devenir historio se le puede aplicar alguna metodología para controlar los sucesos. En términos de Maquiavelo “La fortuna se puede conquistar”.

Aporía que choca con la posición epistemológica de Kant cuando realiza la separación entre fenómeno y noumeno, pues la creencia de la manipulación contextual y ambiental dirige a pensar que el sujeto tiene un entendimiento cabal del plano nouménico. Afirmación que Kant niega en su “crítica de la razón pura” cuando sostiene que el sujeto se encuentra limitado al mundo fenoménico y no tiene acceso alguno al nouménico. Es decir, no puede saber lo que las cosas son,

y si la fortuna es una cosa ajena al sujeto, deviene nouménica; entonces no se puede conocer desde la epistemología kantiana.

Sentencia que Nietzsche ilustra desde una cita que recoge de Schiller:

«Un fenómeno tras otro empieza a desprenderse del azar ciego, de la libertad sin ley, para integrarse, como un elemento adecuado, en un todo armónico —que, en realidad, solo existe en su representación— como parte integrante de él» (Nietzsche 2012, 58).

En este sentido la Historia es necesaria, pero —desde la perspectiva de Nietzsche— es menester evitar su estudio partiendo de que esta —la Historia— es una suerte de revelación; desde la cual fundamentar o proyectar procesos del futuro.

Para ilustrarlo, el filósofo alemán señala que todo mito fundacional cuenta con personajes extraordinarios que cambiaron dramáticamente la situación política de su entorno. Es decir, toda civilización está fundamentada en el deber y la responsabilidad de un hombre ejemplar que apostó su vida para que los integrantes de las sociedades futuras contaran con una identidad que integra su cohesión social; la piedra angular de todo nacionalismo.

Ahora bien, esta cuestión de la identidad deviene en ideología —como se expuso líneas arriba desde la propuesta de White—, posibilidad que fortalece la necesidad de imposición o de violencia dentro de las sociedades⁸. Hecho que tiende a magnificarse y justificar fenómenos como la colonización o la guerra. Nietzsche señala: La historia pertenece, sobre todo, al hombre de acción, al poderoso, al que libra una gran lucha y tiene necesidad de modelos, de maestros, de confortadores, que no puede encontrar en su entorno ni en la época presente (Nietzsche 2012, 29).

⁸ El deseo de expansión imperial.

El abuso de la historia tiende a la formación de un sentimiento de “megalomanía” que se puede dar en cualquier ambiente, no solamente el político. Por ejemplo, si se cuestiona a un profesor acerca de un fenómeno específico. El docente tiende a responder desde algún documento en el cual se responde la cuestión, pero pocas veces orienta desde su propia perspectiva. Y sí a este estudiante no le convence la respuesta, el profesor impone su autoridad desde sus antecedentes históricos o sus lecturas previas del tema. Violencia que no tiene mucho sentido, dado que no se trabaja la duda del alumno y no se ejercita el pensamiento del maestro.

Pero esta necesidad no se limita a la necesidad de reconocimiento o de jerarquías, de hecho, se reproduce en todo el espectro de la educación. En el cual no se fomenta a la reflexión teórica de algún fenómeno, en cambio se cultiva la asimilación de metodologías. El autor alemán muestra esta situación cuando reflexiona acerca de la persona que estudia la Historia:

Pero es necesario considerar ahora al estudiante de historia, heredero de una apatía que se ha hecho visible casi desde la adolescencia. Ya ha asimilado y hecho suyo el «método» de trabajo personal, la técnica adecuada y el tono distinguido a la manera del maestro. Todo un pequeño capítulo del pasado, del todo aislado, ha caído víctima de su sagacidad y del método que ha aprendido; ya ha producido, o, para utilizar una expresión más ambiciosa, ha «creado»; por su acción se ha convertido en servidor de la verdad y señor en el campo mundial de la historia (Nietzsche 2012, 66).

De hecho, el autor realiza un rastreo del origen del prejuicio de la sabiduría histórica y señala que tiene sus fundamentos en la religión judío-cristiana. Esta tradición lee la Biblia⁹ partiendo desde la creencia que dentro de estas narraciones se encuentra la verdad, expuesta desde el origen —el Génesis, hasta la cúspide

⁹ Aquí es pertinente mencionar que Biblia o biblos significa libro en griego.

de la historia con la llegada de Cristo, en los evangelios y revelaciones del Nuevo Testamento—.

En el horizonte cristiano aquel que conoce la narrativa bíblica se convierte en una especie de “sabio”, que tiene la particularidad de aconsejar y liderar a sus feligreses. Nietzsche hace una analogía del sacerdote o pastor con el científico que conoce la Historia y pretende ser aquel “sabio”, dado que comprende la serie de causalidades que causan los fenómenos materiales plasmados en los anales de la Historia. Afirmación que Nietzsche sintetiza de la siguiente manera: Lo que antes se daba a la Iglesia se da hoy, si bien con más parsimonia, a la ciencia (Nietzsche 2012, 70).

Los argumentos del autor alemán, advierten al investigador los peligros de un análisis mal encaminado de la Historia. Los usos y abusos —como lo menciona en el título de la segunda intempestiva— de la Historia, tienden a pervertir el entendimiento del estudioso al contestar de manera última sus dudas. A la manera del feligrés que recibe la misa, aquel que se inmiscuya en la narrativa histórica; no debe buscar en esta disciplina razones que fundamenten su contexto de manera última. Para lo cual propone una alternativa del cómo estudiar la narrativa Histórica sin pretensiones eruditas, sino con intención de interpretación teórica de los textos, a saber, la Genealogía.

Con el fin de exponer esta vía de estudio de manera clara, se partirá de la interpretación de Gilles Deleuze como fundamento. Autor que señala que la genealogía es fundamental en la propuesta filosófica de Nietzsche: El proyecto general de Nietzsche consiste en esto: introducir en la filosofía los conceptos de sentido y valor (Deleuze 1971,7).

El autor señala que la aportación de Nietzsche, realiza una crítica radical a la visión constructora de la filosofía Moderna fundamentada en su entendimiento histórico —en Kant y Hegel—, por lo cual no su propuesta no parte de algún

argumento racional —Hegel— o en un análisis de la razón —como en Kant—. En cambio, realiza un rastreo en sus análisis en busca de aquello que hace que cualquier autor construya la narrativa de la manera que la construye. Luego entonces re-significa el término de la crítica, como búsqueda del sentido. La filosofía de los valores, como el instaura y la concibe, es la verdadera realización crítica, la única manera de realizar la crítica total, es decir, hacer “filosofía a martillazos” (Deleuze 1971, 8).

Esta nueva búsqueda en el análisis filosófico, promueve en el lector una actitud de arqueólogo, que contempla el texto como una pieza completa sin querer dar razón de su existencia; sino que pretende encontrar el sentido que fundamenta el origen del valor, y el valor del origen de su creación. Es una vía de investigación que está en constante movimiento, dado que rastrea los movimientos retóricos en los cuales el autor del texto muestra estas referencias.

La crítica o genealogía de Nietzsche no busca este fundamento con fines pragmáticos, no busca reproducirlo. En cambio, el interés reside en que al encontrarlo, tener la posibilidad de comprender el sentido con el que el autor compuso su texto.

Ahora bien, el origen del valor y el valor del origen propuesto por Nietzsche no son momentos separados que se puedan encontrar en los textos. Son una especie de bucle que se repite constantemente en la narrativa de su autor, pues en palabras de Deleuze: La filosofía crítica tiene dos movimientos inseparables: referir a cualquier cosa, y cualquier origen de algo a los valores; pero también referir estos valores a algo que sea como su origen, y que decida su valor (Deleuze 1971, 10).

Es decir, “el valor del origen y el origen del valor”, se encuentran repitiéndose constantemente a lo largo del texto, la argumentación —en el escrito— busca legitimar y mostrar el que el desarrollo de la teoría es veraz, al mismo

tiempo que la retórica del autor pretende envolver al lector para que él comprenda el movimiento del mundo a partir del “el valor del origen y el origen del valor”, del autor del texto.

La vía propuesta por Nietzsche resulta un tanto confusa, asunto por el cual Deleuze enlista una serie de características que aclaran esta manera de investigación:

Genealogía quiere decir a la vez valor del origen y origen de los valores. Genealogía se opone tanto al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo o utilitario. Genealogía significa el elemento diferencial de los valores de los que se desprende su propio valor.

Genealogía quiere decir pues origen o nacimiento, pero también diferencia o distancia en el origen. Genealogía quiere decir nobleza y bajeza, nobleza y vileza, nobleza y decadencia en el origen. Lo noble y lo vil, lo alto y lo bajo, tal es propiamente el elemento propiamente genealógico o crítico. Pero así entendida, la crítica es al mismo tiempo el elemento más positivo de una creación. El elemento diferencial no es crítica del valor de los valores, sin ser también elemento positivo para la creación. Por este motivo la crítica no ha sido jamás concebida por Nietzsche como una reacción, sino como una acción (Deleuze 1971,14).

En este sentido, la búsqueda del “el valor del origen y el origen del valor”, pretende comprender lo que fundamenta los juicios de valor y su aplicación en la narrativa de los autores. Mediante esta vía el lector puede establecer un diálogo con el autor cuando comprende el fundamento de sus juicios desde el estudio genealógico. Pues el lector no reflexiona a partir de las afirmaciones del autor, sino que lo hace desde la composición del “el valor del origen y el origen del valor” y su entretrejo mostrado en su retórica. Cuestionando la construcción narrativa y la relación de las conclusiones del texto con su fundamento origen-valorativo.

2. Contenidos. Crimen, Venganza y Justicia genealogía de la Orestíada, trilogía de Esquilo

La tradición que estudia la poesía Trágica griega es muy amplia, las relaciones entre filología y filosofía en este contexto abren la gama interpretativa de estas investigaciones a la constante presentación de estudios fincados en éste respecto. En el presente proyecto la necesidad de un estudio genealógico de la trilogía de Esquilo con respecto a la Justicia en términos de abarcar la obra completa, resulta algo necesario para el docente; pues él es el experto frente a los estudiantes y aunque durante las sesiones de clase no se profundice de manera estricta toda la obra del poeta, la interpretación a presentar necesita una fundamentación amplia y concisa de la Tragedia.

Por este motivo, aunque sólo se traten fragmentos durante las sesiones, la necesidad de exponer un análisis genealógico de la trilogía en el presente texto es fundamental para poder dar cuenta del sentido de la interpretación del problema de la Justicia frente a los estudiantes. Aunado con que el estudio completo de la trilogía puede fungir a manera de introducción para algún alumno que quiera profundizar en el tema. Asunto por el cual, tanto la retórica como la voz en la escritura cuentan con las características necesarias para que un alumno de bachillerato tenga un acceso amable al texto, y propicie su aproximación a la obra del poeta Trágico. A continuación se presenta el estudio genealógico de la Orestíada de Esquilo.

* * *

La poesía trágica griega es una manera de creación muy particular. Se dio en el siglo V a. C. en el archipiélago de diferentes polis a las que hoy llamamos Grecia antigua durante el esplendor político de una polis particular, a saber, Atenas. Sus tres máximos representantes fueron Sófocles, Esquilo y Eurípides.

El poeta vivió durante la secularización del régimen tiránico de Pisístrato y fue testigo del gobierno de Pericles. En un experimento político llamado el régimen de la democracia, se abrían concursos de tragedias en los cuales los poetas mostraban su trabajo. Mismo que derivaba en la representación de los dramas para todos los ciudadanos, espectáculo del cual era una obligación cívica la asistencia.

En este caso particular se estudiará la Trilogía más famosa de Esquilo, a saber, la Orestíada. Poema que trata sobre la Justicia, pero antes de proceder al análisis genealógico del drama es pertinente señalar algunos datos biográficos del autor.

Se dice que Esquilo nació en Eleusis provincia de Atenas entre los años 525 y 524 a. C. Hijo de Euforión, un hombre bien acomodado. Durante su vida luchó en Maratón, época cuando fue la invasión persa en Grecia, Junto a su hermano Cinegiro combatió a los invasores con fines de defensa de la patria, y lamentablemente su hermano falleció en batalla. Se dice que cuando participo en la batalla de Salamina el poeta contaba con cuarenta y cinco años de edad.

Esquilo compuso más de ochenta tragedias de las cuales han sobrevivido al tiempo: las Suplicantes, los Persas, la Orestíada, Prometeo encadenado y los siete de Tebas. Se cuenta un relato muy curioso de su muerte, aproximadamente en el año 456 a. C. una especie de buitre de rapiña llamado “quebranta huesos” le mató cuando confundió su cabeza con una roca e intentó romper un caparazón de tortuga en ella.

Tras esta breve mención biográfica, cabe señalar que el estudio de su trilogía se llevará a cabo de la siguiente manera: se mostrará el argumento general de cada poema, al mismo tiempo que se señalarán detalles pertinentes al problema de la Justicia cuando sea adecuado. Y tras mostrar este análisis, se mostrarán los momentos de transvaloración de los valores con el fin de dilucidar el

origen del valor y el valor del origen —como dicta el método de la genealogía— de la Justicia en cada parte de la trilogía.

Por último se elaborará un breve comentario donde se exponga la esencia del tratamiento del problema hecho por Esquilo —desde el método de la genealogía—, reduciendo el estudio a las ideas principales del problema de la Justicia detectados en la Orestíada. Con el fin de desmitificar el argumento poético y tratar lo que es propio de este estudio, a saber, la pregunta política por el dilema de la Justicia.

2.1 El crimen: El sacrificio privado para el bienestar público y el asesinato del rey guiado por la pasión en el Agamenón

La primera parte de la trilogía de Esquilo lleva por nombre Agamenón, héroe que es el rey de reyes de los aqueos. Este personaje en poesía homérica sobresale de todos los demás debido a su ambición desmedida y su orgullo como rey, arrogancia que causa la cólera de Aquiles durante el sitio en Troya. Pero a lo largo de esta guerra y su ánimo va cambiando paulatinamente, diez años de guerra, las pérdidas, las traiciones y la consolidación de amistades reales cambian al hombre. A tal grado que en un pasaje del poema va a pedir perdón a Aquiles, el rey se humilla frente al más fuerte de los hombres.

El poema de Esquilo relata el fausto destino del rey que después de diez años de campaña regresa a su casa agotado y en busca de paz. Durante su regreso Menelao su hermano y su amigo Odiseo, se perdieron en el mar. Agamenón afligido y fatigado, regresa de Troya a Argos con sus barcos llenos de tesoros troyanos; el rey está por llegar a casa.

La tragedia de Agamenón comienza con el testimonio del Vigía, un hombre solitario por obligación, en espera de los fuegos que anuncien el regreso del rey. La escena es nocturna, la oscuridad completa; pues ilustra la incertidumbre de la situación del sitio de Troya. El rey seguirá vivo, habrá naufragado, cuantas hipótesis se crean a partir del desconocimiento de los hechos.

La situación del atalaya es aburrida, su trabajo tortuoso, esta negado a dormir. Este hombre parece que está pagando una penitencia y fue sentenciado a la soledad del oficio del vigilante. Cuando al fin los fuegos anuncian la llegada de su amo, el rey ha vuelto y debe comunicárselo a la reina. Tomada esta Ilión. Esa luminaria encendida lo ha anunciado (Esquilo, 2006, p.168).

El principio de la tragedia, misma que habla de la Justicia, los Reyes y los Dioses; muestra a un siervo. ¿Cuál es el sentido de preguntar por lo Justo y comenzar mostrando a un trabajador? Esquilo en estas líneas no planea dar una

explicación manifiesta de lo Justo, parece que en cambio pretende emprender el problema con una situación injusta.

La figura del Vigía es la muestra, es un hombre condenado a servir en soledad. Su trabajo es uno que demanda permanecer despierto en espera de algo que no se sabe si llegará. La situación del trabajador se puede comparar a la del ciudadano pasivo, vive inmerso en la injusticia y se deja llevar por la voluntad de su amo, ya sea su rey o algún superior.

Aquí conviene abrir un paréntesis y reflexionar acerca de la posibilidad de un ciudadano pasivo, su falta de voluntad lo sentencia a no tener responsabilidad por sí mismo, y su futuro es tan incierto como lo es la vista humana en la noche. Uno cree divisar cosas, pero en cambio es la imaginación jugando bromas al entendimiento.

Tal vez Esquilo abre la obra con una pregunta ¿Se puede planear de manera metódica el destino de aquello que en esencia es oscuro? Pregunta cara de responder, pues si se hace manera afirmativa las implicaciones guían hacia una autodeterminación radical. En cambio sí se niega esta posibilidad se cancela la posibilidad de libertad, sentenciando a los hombres a una teleología sin escape.

Pero siguiendo con la imagen del poeta, parece que el trabajo arduo y el sacrificio del sueño pueden dar sus frutos, la disposición del Atalaya no desaparece. Su ánimo sube y baja como el fuego de la hoguera, pero el sigue en espera de la señal de su rey.

De la misma manera se puede pensar el problema de la justicia, la sentencia inmediata puede ser a partir de prejuicios. Es necesario trabajar la reflexión como el Vigía espera, no es tarea fácil, pero la paciencia y la constancia llevan a quien se cuestiona la Justicia a poder ver luces que lo guíen a encontrar alguna faceta de este problema.

Después entra el Coro —junto con la reina— y cuenta las acciones del rey anteriores al sitio de Troya, desde cuando convocó a los ejércitos de Aqueos como

es su derecho. Pasando por la mención del oráculo, el engaño de Clitemnestra y el sacrificio de Ifigenia. Parte muy extensa y pertinente para estudiar.

Primero hay que aclarar lo que es un Coro en la tragedia de Esquilo, en este caso refiere al clamor de la tradición. Esto es, el saber popular que refiere a los acontecimientos que le son propios. La falta de una persona que lo represente muestra su valor y origen plural, es el saber de la colectividad de Argos, y de todos aquellos que conocen los hechos previos y los llevados a cabo en Ilión.

La figura de Agamenón a la cual refiere al coro, no es el Agamenón real, es lo que sabe la colectividad del rey. De ahí que no se presente al pastor de hombres relatando lo que pasó. Esquilo muestra en este sentido el punto de vista de los que sufren por las decisiones del rey, gente que sacrificó a sus hombres, e hijos; para ir a hacer la guerra con Troya.

Aquí se muestra otra manera de injusticia, dado que las decisiones que llevaron a la colectividad a luchar y a morir no fueron propias de manera individual, sino que la pluralidad de la gente de Argos sigue la voluntad del rey.

Cabe resaltar que dentro del canto del coro se menciona el valor de las palabras del oráculo, es decir, anqué Agamenón sea el rey de reyes en la Grecia arcaica; necesita del consejo o del visto bueno de los Dioses antes de ir a hacer guerra en Ilión. Esquilo muestra una suerte de jerarquía ontológica a la inversa, desde la figura del Vigía subordinado del rey, Calcas el Oráculo que es el mensajero e intérprete de los Dioses, y el pastor de hombres que depende del favor de los Dioses.

En otras palabras, el poeta muestra el fundamento ontológico de las jerarquías políticas de Argos. Desde esta representación se da sentido al sufrimiento de la colectividad derivado de las decisiones del rey, dado que la voluntad de Agamenón se legitima con el favor de los dioses.

Con esto en mente, el Coro recuerda el augurio de Calcas. Mismo que trata de la vitoria de los aqueos en Ilión, pero con un costo, este es; la necesidad del

sacrificio de la princesa Ifigenia para calmar el enojo de Artemisa y que soplen vientos favorables para los aqueos.

En este momento Esquilo comparte una problemática política con el espectador, el rey debe sacrificar a su propia hija por el bien de la ciudad. El problema se puede plantear así: ¿Agamenón es primero rey, o primero padre? La relación de la casa y la ciudad es problemática, un padre pretende ser la autoridad máxima de su casa, pero a su vez debe estar regido por las leyes de la ciudad. Cualquier acción que se haga tendrá consecuencias fundamentales en la vida del rey, dado que si prefiere a su hija, entonces no tiene el carácter necesario para ordenar su ciudad. Pero si prefiere a la ciudad, entonces sacrificará su tesoro más importante, a saber, su propia hija.

Para explicar este problema, se partirá desde la perspectiva de Antonio Marino en este respecto. Dice en su texto “Venganza y Justicia” que: No sacrificar a Ifigenia sería equivalente a claudicar como rey; abandonar el poder, retirarse del trono, es la peor vergüenza y deshonra imaginable para Agamenón (Marino, 2003, p. 42).

Tal vez a los hombres actuales no les queda claro que un hombre sea capaz de realizar este tipo de sacrificio, ya sea por nuestro lado cristiano o por nuestra pretensión racional de respetar la vida. Resulta impensable que un hombre haga esto con su hija. Pero Agamenón resuelve que prefiere ser rey a ser padre, acto seguido llama a su hija con mentiras –pues le dice que la casará con Aquiles-, promesa que le hace a su esposa Clitemnestra. Y ella gustosa entrega a su hija a su marido. Agamenón la sacrifica, pero en su hacer ya no ve a su hija. [...] ¡Que todo resulte bien! –Dice Agamenón después de degollar a Ifigenia—. El modo de anunciar su decisión es completamente impersonal [...] ser rey parece requerir dejar de ser humano (Marino, 2003, p.43).

Después de contextualizar el pasado de Argos, Clitemnestra que salió a escena junto al coro ordena que reciban al rey con todos los honores que se merece aquel que venció a Troya y comienza un diálogo con el Coro. En el cual se

muestra feliz por la llegada de su marido, el Coro asombrado por que la reina no guarde rencor hacia el rey le hace ovaciones, mismas que Clitemnestra recoge y comienza a recitar un discurso fundamentado en los dioses. En el cual alaba a los hombres que traen a Ilión como regalo para Argos.

La elocuencia del discurso de la reina deslumbra al coro, mismo que la llama enlazándola: Generoso es tú pecho, mujer, y has hablado como pudiera un hombre prudente (Esquilo, 2006, p.177). En estos versos Esquilo muestra la naturaleza de la reina, pues como tal, no tiene necesidad alguna de legitimar sus acciones frente a sus gobernados. Pero el poeta deja ver que este discurso poco tiene de verdad, tan sólo es un artilugio retórico para fundamentar legítimamente —tal cual como lo hizo Agamenón, pero con un giro diferente— sus acciones.

Esta muestra de elocuencia es el primer síntoma de la corrupción de la ciudad por falta de su rey, el orden ha sido trasgredido, la reina habla de la misma manera que su marido. Si el estudio se apega al contexto y compara las actitudes de Clitemnestra con las de Penélope —esposa de Odiseo—, es posible ver que sus representaciones son antagónicas. La reina de Argos pretende hacerse cargo de su ciudad a falta del rey, mientras que la reina de Ítaca espera paciente y amorosa a su marido perdido.

Con esta imagen Esquilo muestra a su público que en Argos se ha perdido el orden político practicado por la tradición. En su lugar, se encuentra una mujer que ha confundido su pertinencia e influencia en su casa con la que tiene en la ciudad. En términos actuales —porque la sentencia anterior se puede prestar a confusiones— sí el primer ministro de Inglaterra por ejemplo, llegara a faltar en su Estado, su esposa no toma la administración del país; sino que se nombra al sucesor del primer ministro.

En cambio, en la representación trágica no se llevan los procesos políticos pertinentes que amporen la autoridad de la palabra en la ciudad de Clitemnestra., parece que ella ha tomado las riendas de la ciudad por su voluntad. De ahí la necesidad de expresar discursos frente al Coro.

Después entra en escena el Mensajero, un enviado del rey que sigue los protocolos necesarios para que Argos reciba a Agamenón, dialoga con el coro y después es recibido por la reina.

En el breve diálogo del Mensajero, se nota en su manera de comportarse que añoraba volver a pisar su hogar, señala las pérdidas sufridas en la guerra —tanto en Ilión como en Argos—, pero su sufrimiento parece haber llegado a su fin. Pues Troya está tomada, todos aquellos que sacrificaron su vida luchando por traer esta joya a Grecia pueden sentirse victoriosos diciendo: El ejército argivo, vencedor de Troya, colgó estos antiguos y gloriosos despojos en los tiempos de los dioses de la Hélade (Esquilo, 2006, p.183).

En las palabras del Mensajero, se logra captar que para él —un hombre común— todo el sufrimiento causado en él, por orden de Agamenón, está fundado en los designios de los dioses. Es decir, legitima las decisiones de su rey aunque toda la ciudad tenga que sufrir por ello, dado que en sí no fue solamente el capricho de Agamenón; sino que su pesar fue parte del plan de los Dioses.

Afirmación que señala ante la postura del hombre en torno al sacrificio de Ifigenia, esta es, que él acepta su dolor, de igual manera que el rey abrazó el suyo. Todos han perdido a causa de la guerra, de hecho parece que lo común a todos los hombres es esta característica. La necesidad de sufrir por causas ajenas a su voluntad, pero aceptar su suerte con valor y dignidad.

Llega el rey Agamenón en un carro, acompañado por Casandra y parte de su saqueo a Troya, el rey comienza a entonar un discurso de su experiencia en Ilión, pero más que otra cosa de lo que aprendió en sus tiempos de necesidad, durante la campaña. Resulta pertinente explorar un poco este discurso.

El rey de reyes narra sus vivencias en la guerra, contexto en el cual durante la batalla sus comodidades como rey no le eximían de los peligros de ser muerto por el enemigo. Claro que cuenta con un mejor armamento, caballos y carro; pero su suerte pudo ser la misma que la de algún héroe muerto en campaña. Durante este padecer sus falsos seguidores mostraron su verdadero rostro, Agamenón

comprendió que su lugar como rey le obligaba a sufrir como al Mensajero o al Atalaya. En sus palabras:

El mortal veneno de la envidia va infiltrándose en el corazón del que padece de este achaque y hácele que se doblen sus dolores. Siente sobre sí el peso de sus propios males, que le ahoga, y angustiase a la vez, contemplando la dicha ajena. Bien puedo hablar así, porque lo sé de propia experiencia; que he visto bien en el espejo de la vida que aquellos que parecían amigos míos tan adictos, no eran sino vana apariencia de una sombra (Esquilo, 2006, p.190).

Con este fragmento el poeta muestra que el padecer purificó el orgullo del rey, que tuvo experiencia de verse tan cual es. Un hombre mortal, y se reconoció junto con sus compañeros de lucha. Se puede decir que pasó de ser un rey cortesano a un rey que cuenta con una comprensión profunda de las penas de ser mortal.

Acabado el discurso del rey, su esposa procede a entonar uno propio. Desde el cual da legitima que sus otros dos hijos Electra y Orestes no estén para recibir a su padre. Y continúa alabando al hombre que derrotó a Troya —asunto al que se le debe de poner atención porque no es natural esta actitud—. El rey recalca su nuevo saber y pide que se le reciba: Como a hombre, y no como a dios, quiero que se me honre (Esquilo, 2006, p.192).

La escena continúa con un diálogo entre los reyes, en el cual Clitemnestra insiste en recibirlo con gran júbilo, pero Agamenón con menos arrogancia que antes, declina y aprovecha para honrar a la voz del pueblo. Apuntando en su ofrenda lo importante que es para él la dignidad de sus gobernados. Pero su esposa es implacable, dice Agamenón: No es propio de una mujer estar deseosa de disputa (Esquilo, 2006, p.193). Recalcando su naturaleza poco femenina.

El rey acaba cediendo y Clitemnestra comienza los preparativos de su fiesta de bienvenida. Entra el Coro y comienza a vislumbrar el engaño que planea la reina a su esposo, sus verdaderos deseos de honrarle son patrañas. Cual

estadista construye una estrategia para burlar al enemigo, la reina está tejiendo la trampa que usa la araña para atrapar a su presa.

Entra en el primer plano Casandra, esclava de Agamenón y sacerdotisa de Apolo, que cuenta con los dones de la adivinación. La reina le invita a casa con falsa sonrisa. Tanto el Coro como Apolo saben que le espera la muerte y está atrapada en una trampa mortal. Ella —Casandra— comienza un dialogo con el Coro, la representación de la tradición le advierte y da realidad a su visión de muerte. El rey está condenado, así como todas sus posiciones. Argos no puede seguir a dos amos y la disputa esta entre un rey de ablandado corazón por los padecimientos de la guerra y una reina que a lo largo de diez años ha planeado como vengar el crimen del sacrificio de su hija.

La separación de la casa y la ciudad deviene confusa para Clitemnestra, confunde su influencia y su pertinencia. En cambio Agamenón tal como lo presenta Esquilo, parece que será un buen rey, un regente que se preocupa por sus ciudadanos. Casandra y el Coro lo saben. El pecado actual del rey es bajar la guardia, creer en su esposa rencorosa y cegada por la furia del engaño que le arrancó su propiedad más preciada. Agamenón es engañado y llevado con un tapete púrpura hacia el baño, y en su descanso es apuñalado, cual sacrificio de un animal para los dioses. Su esposa le ha herido, y es la representación de la mayor corrupción tanto de la casa como de la ciudad.

La tradición muestra que la virtud de esposa es la actitud de Penélope. Nadie quiere tener como esposa a una mujer tan peligrosa que sede a la pasión de la venganza. El rey se queja de la segunda puñalada, Corifeo —un guardia— escucha su queja pero no sabe qué hacer, pues la reina es quien lo está asesinando.

Doce coristas entran en escena dando diversas opiniones, Corifeo solo se confunde más y decide no hacer nada y esperar antes de reaccionar de alguna manera equivocada.

En este pasaje desde una primera mirada, las acciones de los coristas y de Corifeo parecen fundamentadas en la prudencia, pero realmente desconocen que deben de hacer porque no cuentan con una claridad última acerca de lo que es Justo. Si lo supieran el titubeo no tendría cabida, y sabrían que hacer frente a esta situación.

A esta escena de confusión, se le corona con la salida triunfal de Clitemnestra henchida de orgullo tras asesinar a su marido, con las manos ensangrentadas, ella dice: Aquí estoy en pie y serena, en el mismo lugar donde lo maté; junto a mi obra (Esquilo, 2006, p.211). ¿Cómo se debe juzgar esta acción? La corrupción de la ciudad ha hecho que el juicio sea confuso, tan sólo los ancianos que portan y conocen a la tradición de la ciudad previo a su corrupción, son aquellos que expresan su repudio al crimen. Pero la reina muestra su máxima confusión cuando legítima su acto reclama su acción como justa:

Yo de mi me glorío de mi obra. A ser licito hacer libaciones sobre un cadáver, justas, justísimas serian en esta ocasión. Este hombre había llenado la copa de los enormes y execrables crímenes de su casa, y a su vuelta él mismo la ha apurado (Esquilo, 2006, p.211).

El coro y la reina discuten sobre el crimen, pero la reina cree que regir una ciudad es análogo a lidiar con sus hijos. Y de la misma manera que una madre impone su voluntad con sus vástagos, Clitemnestra exige a sus ciudadanos legitimen su crimen, pues fue producto de la mentira de su esposo, con la cual sacrifico a la hija de la reina por el bien de la ciudad.

Aparecen dos Semicoros que preguntan a la reina por la dureza de su corazón, y muestran lo antinatural de sus acciones. No es algo legítimo asesinar a su rey, a los ojos de los ancianos de la ciudad él —Agamenón— le robó a una hija a Clitemnestra, pero ella le robo a la ciudad la estabilidad política que hace que la sociedad funcione.

Entra a la escena Egisto, primo de Agamenón y amante de Clitemnestra. Recrimina al coro que su senectud nubla sus juicios, son tiempos nuevos y la

venganza se ha cobrado en la casa de Atreo. Tanto del asesino de su padre —es decir, él es sobrino de Atreo y él asesino a su propio hermano Tiestes que lo concibió con la hermana de Egisto—.

El amante reclama su derecho al trono, mientras que el Coro señala su carácter afeminado por no desafiar a su primo Agamenón a una batalla justa. En cambio, sedujo a su esposa presa del dolor de perder a su hija en sacrificio, potencializo el dolor en deseo de venganza y se aprovechó de una víctima para convertirla en criminal.

El poema termina con la amenaza del nuevo rey a sus súbditos, él es quien cuenta con el poder político ahora, les guste o no él es su nuevo rey. Hecho que Clitemnestra recalca con actitud de madre tiránica en el último verso de la tragedia de Agamenón: No hagas caso de esos vanos ladridos. Tu y yo somos los amos de este palacio, y lo pondremos todo en orden (Esquilo, 2006, p.221).

Esquilo termina el poema con el caos manifiesto en Argos, la estabilidad política se ha perdido. El deseo de venganza ha superado a la necesidad política de la estabilidad, los ciudadanos pasan a último plano. La ciudad se ve superada por la casa del rey, las necesidades y problemas de su núcleo familiar infectaron la noción de Justicia de todo Argos. La impiedad de Clitemnestra no estriba en el asesinato, de hecho está dentro de su pensar que los dioses estarán de su lado, sin importar los crímenes que haga.

La esposa del rey representa el deseo desbocado, que solo requiere de una chispa para explotar, y la onda destructiva de su deseo culminó con arrasar con la unidad política de la ciudad, convirtiéndola en una casa familiar. En la cual Clitemnestra y Egisto son los padres y sus ciudadanos son sus hijos, mismos que no tienen voz ni voto, tan solo se pueden limitar a hacer lo que se les manda. Argos ya no es una Polis, por el contrario el orden y la estabilidad de la sociedad dependen de los caprichos de su madre simbólica, influenciada por el consejo de su afeminado amante.

* * *

Tras la exposición general de la situación en el poema, es necesario el rastreo genealógico del valor del origen y el origen del valor de su sentido. Primera mente se plantea una escena de necesidad, el sufrimiento del Atalaya. Esto puede señalar a que Esquilo presenta la condición de posibilidad de formular la pregunta por la Justicia, a saber, el padecer la injusticia.

Después de presentar la miseria del Vigía, el poeta muestra las acciones que hizo el rey guiado por su necesidad de ser rey. Esta es la primera transvaloración, pues la perspectiva cambia en cuanto alcance social del padecer, pero en esencia Agamenón sufre de un destino criminal a su persona, en cuanto tiende que dividir sus intereses en públicos y privados.

Hecho lo lleva a cometer el más grande crimen que un padre puede llevar a cabo, sacrificar a su propia hija. Pero es menester resaltar que al hacerlo él mismo sacrifico su propio interés privado, el rey ya no es padre en este momento ya solo es rey.

La siguiente transvaloración sucede cuando Clitemnestra actúa a la manera de un varón, ella pierde el piso a causa del crimen de su esposo. Padece de una locura que la lleva a planear su venganza por diez años. Su sufrimiento la cambia en esencia, convierte a la esposa en asesina. Misma que cegada por su sentimiento de justicia deviene en una déspota que pretende gobernar la ciudad a su antojo.

En el caso del mensajero la transvaloración es oscura, parece que este hombre tan solo ha padecido a causa de decisiones ajenas. Él acepta su destino y celebra por fin llegar a casa. En este caso la transvaloración tendría que ser a la inversa, porque Esquilo muestra el saber de la tradición de Argos sin corromperse, un giro interesante debido a que presenta la posibilidad de hombres incorruptibles en un ambiente corrupto.

Siguiendo el drama llega la transvaloración más importante, la del rey Agamenón. Que debido a vivir la guerra logró conocer de forma más amplia la naturaleza humana, a la vez que su propia naturaleza. Se muestra un rey más humano, Esquilo nunca pone en sus labios el arrepentimiento de haber sacrificado a su hija, pero se sugiere cuando explica que ya es capaz de reconocer a los verdaderos amigos de los aduladores.

Luego entonces, su decisión se tambalea en el sentido de que su sacrificio lo realizó para darles más importancia a hombres hipócritas, asunto que descalifica su legitimidad y transforma al rey arrogante y orgulloso, en un hombre humilde que es capaz de limitar los honores que se le pretenden dar.

El coro sigue la situación, la colectividad cuenta los hechos y reacciona a las posturas de las víctimas, criminales y victimarios. Pero no dice nada último que dé cuenta de lo verdaderamente justo.

Cassandra sabe lo que pasará, pero tiene las manos atadas. La transvaloración aquí se muestra que aunque se cuente con el poder de la adivinación, importa poco si se quiere persuadir a personas que actúan mediante sus emociones y no reparan en reflexionar al respecto. El conocimiento se ve limitado en asuntos pasionales.

La transvaloración en Corifeo se ve en el momento de su titubeo, no sabe cómo debe reaccionar ante el asesinato de su rey. La ley no es clara, se vive en una ciudad corrupta, y lo importante en este tipo de sociedades es dar rienda suelta a los intereses propios, tanto de Corifeo por pensar primero en su conveniencia, como en la múltiple interpretación de los doce coros.

La manera de presentar a la Clitemnestra asesina, muestra una transvaloración exacerbada convertida en transfiguración. El sufrimiento convirtió a la reina en un monstruo a la que le resulta lícita el derecho de cometer cualquier crimen, pues ella parte desde la justificación de su dolor como víctima. Tanto el orden de la casa, como el orden de la Polis están comprometidos, la actitud

altanera de la reina homicida rompe toda posibilidad de volver a vivir en un régimen justo.

Por último, la transvaloración personificada es la aparición de Egisto, un criminal cobarde que tiene que manipular a una mujer para lograr su deseo. El hecho de que un personaje así se siente en el trono de Argos muestra lo que sucede cuando el crimen y la injusticia corrompen una ciudad. Desde la casa de Atreo hasta el más pobre de los esclavos se encuentran ahora a merced de la figura de la corrupción mostrada con Egisto.

La genealogía o la búsqueda del valor del origen y el origen del valor, muestra que la pregunta por la Justicia comienza con la posibilidad de la impunidad de un crimen. La transvaloración que posibilita la consolidación de lo criminal parte desde una confusión entre lo público y lo privado.

El rey sacrifica a su hija en el nombre del bien de su reinado, ahí comienza el problema. La reina enloquece porque no es capaz de comprender el origen del valor del doble sacrificio de Agamenón, ella no comprende la dimensión política de su decisión, debido a que su sapiencia reside en la casa y no en el ámbito político.

El crimen y la impunidad parten desde la confusión que deviene de la inclusión de lo público en el ámbito de lo privado, lo injusto resulta cuando se mezclan estos ámbitos. Y es posible verlo con la actitud de los viejos en el Coro, sus hijos también fueron sacrificados por el bien público o de la ciudad, pero este asunto no los lleva a odiar con vehemencia a su rey. Abrazan lo que la necesidad los hace sufrir y lo aceptan.

La reina es incapaz de comprender lo político, y justifica sus crímenes con su dolor de madre. Que es un asunto oscuro por que comete crímenes en nombre de su hija, pero es capaz de desterrar a sus otros dos hijos —asunto que se mostrará en el análisis de las Coéforas—, por lo tanto, parece que su verdadero problema es que atenten en contra de su propiedad y no por el bien de la ciudad. Lo cual abre la pregunta que cuestiona por su pertinencia como reina.

En conclusión, es menester señalar que el crimen y la transvaloración de los valores, en sentido del valor del origen y el origen del valor nublan la noción de Justicia cuando se rompe la costumbre de tiempos de paz, con la llegada de la guerra. Sin importar los juicios de valor que se den al respecto, esta transformación de la estabilidad política comienza a deformar paulatinamente el orden establecido. Pues introduce el caos, poco a poco y posibilita la emergencia de lo injusto y la impunidad del crimen.

Antes de concluir este apartado, es necesario recordar que Esquilo no ha metido a los Dioses de manera directa en escena; tan solo señaló el Oráculo que interpreta Calcas. Esta omisión resulta importante, porque ese caos parte desde la interpretación del consejo de un Dios, no del Dios hablando por él mismo. La confusión primera es el resultado de la oscuridad intrínseca entre la relación de los hombres con los dioses.

2.2 la Venganza: El deber del matricidio de Clitemnestra y el exilio y la persecución de Orestes en las Coéforas

La segunda parte de la trilogía de Esquilo lleva por nombre las Coéforas —las portadoras de libaciones—, y se sitúa tiempo después del asesinato de Agamenón. Trata del regreso a casa de los hijos desterrados del pastor de hombres, que pretenden reclamar lo que les fue robado. Dentro de las paredes de su palacio esta su tío Egisto, disfrutando y ostentando el trono de Argos.

Orestes por decreto de Apolo regresa a casa para vengar a su padre acompañado de su amigo Pílates, al mismo tiempo que su madre debido a terrores que le acosan en sueños realiza los rituales funerarios para su víctima Agamenón.

El poema comienza con Orestes realizando una libación a Hermes, misma en la que le pide su favor para que él pueda llevar a cabo su empresa. Aquí conviene hacer una pausa, la primera tragedia de la trilogía acaba con el caos y la impiedad que devienen del crimen. En este poema Esquilo reivindica la piedad con la figura de Orestes, el hijo huérfano exiliado que regresa a casa a establecer el orden que Apolo le ha ordenado que restableciera.

En estos primeros versos el héroe sigue el designio de Apolo, pero hace la libación a Hermes. Esquilo sugiere que la oración al dios mensajero, está fundamentada en el medio del designio. Hermes es este medio y por lo tanto Orestes afirma su confianza en él portador de mensajes.

Tras esta libación el hijo de Agamenón reconoce a su hermana Electra que forma parte de la procesión del cortejo fúnebre para su padre. Es la escena del reconocimiento de Argos, pues su madre lo exilió tiempo atrás. En términos de estrategia y campaña militar un general no ataca de lleno al enemigo, es necesaria una expedición previa para estudiar el terreno. La acción de un ataque lleno de premura es una sentencia de muerte segura, porque al desconocer el terreno, el estratega no sabe cuál es la mejor formulación de ataque.

Entra el Coro enunciado un discurso lleno de tristeza e impotencia del crimen realizado en contra de la ciudad: Cuando he aquí la deshonra aparece el Terror (Esquilo, 2006, p.230). La ciudad vive bajo de la tiranía de Egisto, materializada por la mano de Clitemnestra. El cobarde tejedor de horrores sigue reinando desde las sombras y Argos padece su ley. El ánimo de la ciudad es sombrío, su destino esta mediado por una madre enloquecida por el dolor y la ambición de un cobarde. El honor de los ciudadanos murió junto con su rey, ellos fueron sacrificados en el nombre de la venganza tras el crimen cometido; su humanidad les fue robada y están en la espera de que un héroe llegue a salvarles.

Entra Electra a la escena y pregunta a las siervas por la ley, la magnífica imagen que plantea Esquilo sugiere que tiene la mirada perdida. La princesa no sabe cuál es su lugar en el mundo, su madre se lo ha arrebatado. El Coro durante el diálogo con Electra habla de manera profética y señala que el crimen será vengado por un hombre o por un dios, mientras que la princesa incrédula niega la posibilidad de la bondad de los dioses, debido a que su sufrimiento es una prueba de que de las deidades nada de ayuda para los mortales se puede esperar.

La imagen del rechazo a los dioses de la princesa poco tiene que ver con la impiedad, ella habla desde su propio sufrimiento. Pues su madre al asesinar a Agamenón traicionó a toda su casa. ¿Qué clase de dioses permitirían estos crímenes? El dolor funge en ella como un velo que no le permite observar con claridad que la posibilidad de la Justicia debe de nacer del crimen, dado que sin él, en sentido estricto no haría necesidad de preguntar por esta experiencia. De hecho se puede pensar en Ifigenia como la víctima principal del crimen, en su figura se encuentra todo el pesar de la ciudad huérfana. La desolación y la desesperanza llenan el corazón de Argos.

Electra hace una segunda libación a Hermes, pidiendo dos favores, el primero es que lleve con bien a su padre hacia su oscuro recinto final en el Hades y la segunda es una llamada para que él posibilite la Justicia en su ciudad, a través de un dialogo que tiene con su padre Agamenón: ¡Errantes andamos ahora, y vendidos por la misma que nos parió, que ha puesto en tu lugar a Egisto

cómplice de tu muerte (Esquilo, 2006, p.234)! Su padre no es el hombre muerto en sí, es la representación del orden aniquilado; la falta de él deviene en caos. La ciudad y su casa ya no son lo que eran, se convirtieron el castillo y la fortaleza del más ruin de los criminales.

El dialogo de Electra y el Coro sigue por varios versos más, el testimonio de la injusticia se puede describir de muchas maneras. Cada individuo en Argos carga con este pesar. La necesidad de Justicia puede llevar a la ciudad a una guerra civil.

La importancia de este pasaje es fundamental para la comprensión de la Justicia en la poesía de Esquilo, tanto Electra como el Coro muestran diferentes momentos de enojo, ira, tristeza y todas las emociones que acompañan a una ofensa. La reina y su nuevo marido se creen capaces de detener cualquier tipo de reacción de sus ciudadanos hacia ellos, mediante su autoridad como reyes. Pero la inestabilidad social que deviene del crimen genera impulsos violentos dentro de los asentamientos humanos.

Se crea una paradoja, ¿en qué momento la ciudad que conquisto a Troya se convirtió en el paradigma de decadencia? Los hijos muertos en Ilión no valen nada para la reina, su deber es servir a los deseos de los reyes. La muerte que legitima quemar el mundo en busca de su venganza es la de su hija Ifigenia, y la vida de sus otros dos hijos Orestes y Electra le es indiferente. El rey ha sido asesinado, la violencia es quien rige ciudades; entonces las leyes de los dioses no valen más que los caprichos de una mujer enloquecida y cegada por el dolor.

Los ciudadanos han perdido todo, a sus hijos, a su rey, a su ciudad y a la ley divina que rige el cómo deben vivir los mortales. Su orfandad es el castigo de lo mismo que legitima a la reina como tal, su papel de reina les ofende. Las lágrimas del cortejo fúnebre son la gasolina acumulándose para que los argonautas prendan fuego al palacio corrupto y dar fin a su sufrimiento. El luto de su rey representa la piedad que les impide en ese momento concreto alzarse en armas. El culto a sus mitos y rituales funge como un freno que impide que estalle

la violencia en Argos, lo cual deja entre ver Esquilo que aunque los gobernantes sean corruptos, entre los ciudadanos hay más que le son leales a las leyes –y a los dioses-, que los que van y vienen como botes que lleva la marea hacia su propia conveniencia.

Durante el dialogo del Coro con la princesa, Orestes se acerca al túmulo mortuario de su padre, se corta un rizo de cabello y lo deja como ofrenda en él. Electra lo ve y reconoce el parecido de este bucle con la forma del cabello de su padre Agamenón. Una nueva luz alumbra su rostro, es el rayo de la esperanza. Su hermano el príncipe sigue vivo, y es el único que a partir de su legítimo derecho, puede reclamar la vida de los asesinos del pastor de hombres. Electra reconoce al príncipe en ella.

En ese momento Orestes disfrazado de mensajero se le acerca a su hermana, y le dice: Pide a los dioses, a quienes invocas, que se cumpla y así todo lo que más desees (Esquilo, 2006, p.237). Comienza el dialogo entre los príncipes, mismo en el cual y debido a los momentos de tribulación el secreto y la certeza son esenciales.

Esta plática culmina el reconocimiento de Orestes en Argos, la princesa es la máxima representante del sentimiento de rebelión en la ciudad. Lo menesteroso de que el héroe encuentre aliados es fundamental para llevar a cabo su plan. Recordando el funesto destino de su padre, la estrategia es la mayor aliada del príncipe, pero para llevar a cabo la empresa necesita a la ciudad de su lado. Pero a la princesa le cuesta algo de trabajo reconocer a su hermano, la falta de confianza que deviene de la inseguridad de un régimen injusto lo supone.

La figura de la rebelión Electra encuentra a su hermano, el hombre más indicado para llevar a cabo el golpe. El lazo familiar que los une, aglutina el deseo de orden y ley para el héroe –ahora extranjero– y la princesa. La posibilidad de llevar a cabo la justicia depende de la confianza que se tengan los dos hermanos. Pacto que cierra Orestes de la siguiente manera: Yo soy Orestes, no esperes hermano más fiel que yo (Esquilo, 2006, p.237).

Con los elementos más importantes de la rebelión unidos, Orestes, Electra y el Coro. Comienzan varias libaciones a los dioses —de ahí el nombre de la tragedia—. Explicar el carácter simbólico de cada una resultaría un texto muy extenso, y por esta razón, tan sólo se señalará el valor político de este acto ritual.

El principio del crimen de Agamenón tiene dos perspectivas, la primera es el orden antinatural del sacrificio de su hija; mientras la segunda es la necesidad de teológica del acto. Como se ha mencionado anteriormente Clitemnestra solo pudo ver lo criminal del sacrificio, es decir, el crimen. Porque si se piensa en la palabra sacrificio, necesariamente remite hacia lo sagrado, lo divino.

Entonces Agamenón no fue un criminal en sentido estricto, un hombre por su situación ontológica no puede hacer frente a la voluntad de los dioses. El sacrificio de Ifigenia fue el acto de sufrimiento que los dioses necesitaban del rey de reyes. En cambio el asesinato de su marido perpetrado por Clitemnestra si es un crimen, ningún dios lo ordenó, es una manifestación de los deseos de la reina.

Los dioses ven con repudio a esta mujer, ella es la fuerza que trae el caos y con él la falta de ley. Algo que es contrario a los dioses, pues los dioses en la tradición griega son los que dictan las leyes de los hombres.

En este sentido, la necesidad de libaciones resulta menester para regresar el orden a Argos. Los niños —que no están corrompidos como sus padres— son los enviados de los dioses —la ley— para restablecer el orden en la ciudad, junto con el recuerdo del fundamento que une la política, su relación con la teología.

Los dioses son los verdaderos gobernantes de las ciudades, por medio del cumplimiento de sus leyes, su voluntad es llevada a cabo por sus súbditos. En el régimen apócrifo de Clitemnestra y Egisto no existe ningún dios que ampare su reinado, no hay ninguna ley que suponga lo divino de su mandato.

De esta manera, lo menesteroso de las libaciones lleva a los tres actores: Orestes, Electra y el Coro, a buscar en sus libaciones el fundamento perdido de la

ciudad. No puede haber Justicia sin ley, y a su vez, no puede haber ley —en este contexto— sin algo terrible al hombre que fundamente su legitimidad.

Siguiendo con el drama, los rebeldes fraguan un plan para llevar a cabo su venganza. Pero antes de seguir con este asunto, resulta necesario explorar un poco la figura de Pílates en este poema.

Esquilo como buen conocedor de temas políticos hace referencia a cuando menciona la amistad de Pílates con Orestes, reconoce la necesidad política de que un regente debe ser reconocido por sus homónimos extranjeros.

Pílates es hijo de Estrofió rey de Focea, una polis griega. La pertinencia de esta amistad está en las relaciones comerciales, y en la posibilidad de contar con un ejército extra cuando se necesite. Esto quiere decir que si se diera el caso que Pílates fuera muerto por Egisto, el rey Estrofió tiene el derecho de responder con una invasión a Argos como consecuencia.

Entonces la amistad de Orestes con el príncipe de Focea en la presentación de Esquilo quiere señalar dos cosas. La primera está relacionada con que Orestes es virtuoso, al menos para contar con un amigo incondicional. Y la segunda es que cuenta con el apoyo bélico y comercial de otra polis. Aclarada la importancia, se procederá a continuar con el estudio del poema.

Regresando al drama Orestes y Pílates se dirigen al palacio disfrazados de mendigos. Esta escena es una referencia a la Odisea, pues el rey de Ítaca llega disfrazado de igual manera a su polis. Llaman tres veces señalando que es necesario que Egisto respete la ley de la hospitalidad.

Abre un ciervo que pregunta su procedencia, los héroes responden que son mensajeros que traen asuntos que les conciernen a los reyes. Sale Clitemnestra y los recibe, les da el don de la hospitalidad y Orestes cuenta a su madre —que no le reconoce— que trae noticias que le encargó dar el rey Estrofió durante su peregrinar en Focea, mismas que versan en la muerte del propio Orestes. Con la urgencia de comunicárselo a su padre Agamenón.

Electra parte del engaño, llora la noticia: ¡Ay de mí! ¡Perdidos estamos del todo (Esquilo, 2006, p.253). Orestes disfrazado lamenta la noticia y después Clitemnestra los manda con el ciervo a para preparar sus aposentos.

Aquí es necesario resaltar dos asuntos, el primero es que la reina no reconoce al príncipe. Mientras que el segundo estriba en que Clitemnestra se mostró falta de sentimientos por su muerte, y esto lo hizo frente a sus hijos y a Pílates. La madre desnaturalizada firmó su sentencia de muerte con este hecho, dado que no se reconoció como madre frente a sus hijos.

Entra a la escena la Nodriza, misma que se refiere a su reina como “la que manda”, negándola como su majestad. La mujer al enterarse de la funesta noticia llora la muerte del príncipe, misma que ella misma amamantó. Claro que es necesario señalar que en las familias adineradas esta ha sido una práctica milenaria, mientras la madre biológica está en sus asuntos cortesanos, la nodriza funge como madre sustituta para el príncipe en este caso.

Dice Antonio Marino: Aparece en escena la nodriza de Orestes lamentando la noticia de su muerte. Pronuncia un discurso conmovedor sobre sus años como nodriza del niño (Marino, 2003, p.87). Esta parte es crucial en el poema, la figura de la nodriza simboliza a la mujer que fungió como madre para el príncipe. Su reacción es natural a una madre que recuerda con ternura a su hijo, ella lo cuidó, le enseñó lo mínimo para ser humano, lo vio correr a su brazos abrazándolo con la felicidad y la alegría que solo los padres conocen.

Poco después la nodriza fue encargada de llamar a Egisto y el Coro la convence de que le pida que salga sin escoltas. Llega el cobarde a la escena con paso de gallardía y arrogancia propia de un rey, él quiere que el mensajero personalmente le cuente la gran noticia de la muerte del linaje de Agamenón. No cabe en su felicidad, se apresura al encuentro de su propio matador. Le encuentra y Orestes lo fulmina, mientras que fuera de la habitación se escuchan sus últimas palabras: ¡Ay, ay de mí (Esquilo, 2006, p.259). El siervo escucha el asesinato y

lamenta su suerte, ha sido testigo de la venganza de la casa de Atreo pero él no sabe qué hacer.

Entra en escena Clitemnestra, sobresaltada por la habitación ensangrentada. Sabe que su destino ha llegado, los terrores nocturnos se han hecho realidad. Su pecado convirtió a su propio hijo en su verdugo. Se da cuenta del engaño y el siervo enuncia con suma maestría: Los muertos matan a los vivos (Esquilo, 2006, p.260).

El clímax de la tragedia ha comenzado, la espada de Orestes está llena de sangre de un cobarde, el odio llena su mirada con deseos asesino para aquella traidora que le robo todo a él, a su padre y a su ciudad.

Clitemnestra llora la muerte de su rufián. La espada del príncipe gotea y clama más sangre, la reina trata de persuadirle para que se detenga, le enseña el pecho y menciona que él comió de ahí.

Pero a Orestes lo amamantó la nodriza, su madre biológica no fue su madre de crianza. Le arrincona junto a los despojos de su amante, ella clama por su vida recordándole los terrores que le perseguirán si acontece este acto. El héroe esta decido, cual león arrincona a un antílope le asecha y asesina a aquella que le dio muerte a su padre.

En ese momento algo cambia en Orestes, un antiguo terror se apodera de su mente. El Coro lamenta el destino de la casa de Atreo, el héroe libertador de Argos es acosado por las Erinias, deidades ancestrales de la venganza. Orestes pierde la cabeza, grita a Apolo por ayuda. Sale corriendo como un hombre que desvaría, porque tan solo él es capaz de verlas.

Esquilo acaba la tragedia entonando que la maldición de la casa de Atreo sigue a la tercera generación, el príncipe es acosado por las diosas de la Venganza, su cabeza no le pertenece. La ley del hombre no puede sobrepasar en importancia a la ley natural, un hijo no debe de matar a su madre. El pecado del

héroe es cobrado por algo anterior a los dioses olímpicos, son las deidades titánicas que existen desde que hay donde se pueda existir.

* * *

La trilogía está en su punto cúspide, ahora es necesario indagar de manera genealógica el valor del origen y el origen del valor de su sentido. Es pertinente comenzar con la primer libación de Orestes, dentro del contexto del caos ocasionado por su madre, los dioses han abandonado Argos. La ciudad criminal en donde ahora es ajeno su príncipe, quiere regresar a ser su hogar por orden de los dioses, he aquí la primer transvaloración.

Acto seguido el coro hace una libación también, el escenario es un ritual funerario hecho por temor infundido en los sueños de Clitemnestra. Apolo aquel que mandó al héroe es el dios que se manifiesta en sueños, acosa a la criminal para que los funerales del rey se lleven a cabo, es la segunda transvaloración. El dios le recuerda a Clitemnestra que los dioses existen y que la observan, la reina criminal sabe que las deidades se cobrarán su ofensa.

La tercer transvaloración es presentada con Electra que doliente muestra otra perspectiva del terror a la ley, pero en su hablar se encuentra desdichada por la indiferencia de los dioses a los crímenes de los hombres. El sufrir las penas del crimen ha llenado su corazón de desdicha y la muestra material es el cadáver de su padre que yace frente a ella.

La cuarta transvaloración se da cuando el Coro, Orestes y Electra se unen en rebelión a los reyes apócrifos. La oportunidad de asesinar a los criminales germina la semilla de la venganza en los ofendidos.

La quinta transvaloración se da cuando Orestes narra la falsa mentira de su muerte, su nodriza afligida llora y su madre se regocija de la noticia. La naturaleza da un giro funesto en cuando Clitemnestra olvida se deber natural del amor para uno de sus hijos.

La cuarta y transvaloración se da después del asesinato de Egisto, un hijo mata a su madre cargado de una ira homicida. La naturaleza quiebra y es sobrepasada por el deber moral. Aquí se muestra el nivel fundamental de la necesidad de la aclaración de la Justicia, el crimen cometido por la madre obliga al hijo a matarla. La moral y la naturaleza sufren una desaparición radical, y en este momento no hay punto de reconciliación.

La última transvaloración se da cuando las Erinias llegan a hostigar a Orestes, él actuó según el consejo de un dios. Pero las deidades naturales no pueden dejar su crimen impune. La venganza de la ciudad se convierte en la pertinencia privada del héroe enloquecido por las deidades ancestrales.

El valor del origen y el origen del valor de la Venganza en las Coéforas, está ligado estrechamente con la idea de supremacía moral que mora alrededor de los tres rebeldes, a saber, Orestes, Electra y el Coro. La escena del funeral de Agamenón sugiere que el fundamento teológico del bien es el motor principal para llevar a cabo una Venganza, la ofensa es impía. El héroe respetuoso de los dioses debe hacer pagar a los criminales, pero nunca es tan sencillo, toda acción humana tiene consecuencias. Y en este caso el príncipe redentor de Esquilo pierde la razón por la sentencia de lo antinatural de su venganza.

El poema termina con el lamento del coro, que refiere a la maldición de la casa de Atreo, la Venganza es el motor de la violencia sin fin, tres generaciones han sufrido sus consecuencias. Orestes nieto de Atreo aunque con autoridad moral, debe de pagar un precio por ejecutar la venganza.

La venganza es la reacción inmediata del crimen, no parte del deseo común de la sociedad, en cambio parte del deseo de Justicia personal; no se lleva a consejo o a juicio civil. Aquel que se Venga del criminal, crea una representación de su odio causado por la ofensa, en el criminal y su contexto; pierde a su vez la noción del crimen y tan solo quiere saciar su sed de sangre. Pasión que tiende a repetirse constantemente hasta que encuentra un tope, que en este caso fueron las Erinias.

2.3 La Justicia: La purificación de Orestes en Delfos y el juicio de Orestes en la Acrópolis, consolidación de la Justicia en la transformación de las Euménides

Orestes ha sido hostigado por las Erinias desde que asesino a su madre, la fuerza primigenia de la Venganza lo ha seguido desde Argos hasta Delfos. La primera escena es la Pitonisa del Oráculo de Delfos y hace una libación a Gea, la Tierra. El principio del poema es de suma importancia, en “Agamenón” fue el Vigía lamentando su suerte, en las Coéforas fue Orestes haciendo una libación a Hermes, ahora en las Euménides es la Pitonisa entonando una libación a Gea.

El vigía muestra la desesperanza de la perdida de la religión, Orestes el deseo y la necesidad de regresar a rendirles culto a los dioses y la Pitonisa saliendo del templo muestra a los dioses que acceden a regresar a la ciudad. La libación nombra a un catálogo muy extenso de dioses y termina con un ruego para Apolo olímpico. La Pitonisa divisa a las Erinias y comienza a describir sus horrores, encuentra a Orestes acosado por la tres gorgonas.

Enseguida llega Apolo a la escena —primera vez que un olímpico aparece en el poema—, y dice a Orestes que no se lo entregará a esos horrores. Porque después de todo él fue quien ordenó que Orestes matará a su madre. Orestes le responde y súplica ayuda, le dice que con su poder lo libere de esas vírgenes detestables.

Apolo llama a Hermes y le pide que se lleve a Orestes de ahí, de hecho aquí cobra un sentido práctico la libación al dios mensajero en las Coéforas. Del piso se yergue una sombra, es Clitemnestra, y asusta a las Erinias a seguir a su hijo criminal. Las Erinias solo ríen, la sombra de la reina enfurece y les grita: ¡Ya es demasiado dormir! No compartís mis penas, y Orestes huye; mi asesino, el asesino de su madre (Esquilo, 2006, p.279).

En este fragmento se aclara el misterio del ataque a Orestes en la poesía pasada, acerca del porque encloqueció y lo comenzaron a seguir las Erinias. Pero es necesario explicarlo paso por paso.

El príncipe al asesinar a Egisto y a Clitemnestra, automáticamente se convierte en el rey de Argos. Pues los mató conforme al mandato de Apolo. Entonces la reina no podía pedir auxilio en el panteón olímpico, en cambio debía encontrar alguna deidad más antigua que castigará a su hijo. El príncipe en lugar de ser un rey, deviene en vagabundo.

Desde esta perspectiva la impiedad de Clitemnestra en contra del régimen de los dioses olímpicos es manifiesta, en cambio busca a titanes olvidados para lograr su cometido, ni aun muerta es una buena madre. Desde el punto de vista natural de sacrificarse por el bien de uno de sus hijos.

Dentro del drama, Orestes huyendo, Clitemnestra desesperada por verlo sufrir y las Erinias durmiendo. Se menciona una acción partícular, las gorgonas sueñan con la persecución del príncipe. Despiertan ellas se convierten en el Coro, comienzan a buscar a su presa y al no encontrarla denuncian que es culpa del hijo de Zeus, y le dicen:

Dios profeta: tú has contaminado este sagrado recinto, acogiendo en tus aras el crimen impuro; tú le incitaste: tú le llamaste; tú atendiste a los humanos con desprecio de lo divino; tu hollaste las antiguas leyes (Esquilo, 2006, p.282).

Apolo responde corriéndolas de su templo, al mismo tiempo que las acusa de buscar Justicia salvaje. Sus costumbres son casi bestiales, pero efectivas; no dejan lugar a dudas, la ley está ligada al castigo y el castigo siempre es temible.

Esquilo muestra la relación aporética de dos leyes que se quieren implementar al mismo tiempo, la de Apolo que pretende ejercer una ley que sea civilizada, bella y se muestre con apariencia de elegancia. En cambio las gorgonas son rapaces, grotescas, violentas y viscerales. Aquí se abre una cuestión fundamental: ¿Cuál es la ley más justa, la civilizada o la bárbara?

Sigue el dialogó de las Erinias con Apolo, y ellas le acusan de ser el completo responsable del crimen que ellas persiguen. Comienzan a discutir la

naturaleza del crimen y le explican al hijo de Zeus que su trabajo consiste en perseguir y castigar a todos aquellos que derramen sangre de su madre.

Apolo responde que es peor el crimen de Clitemnestra, las gorgonas responden su argumento diciendo que Agamenón no tenía lasos de sangre con la reina, de ahí que el crimen del príncipe sea peor. Es pertinente hacer un paréntesis en este punto y preguntar: ¿Qué entienden por ley las gorgonas y qué entiende por ley Apolo?

Esquilo muestra dios interpretaciones diferentes de la Ley, las Erinias refieren a los lasos naturales, la familia, algo menos complicado. Los hijos no matan a sus padres, ni los padres matan a los hijos. La unidad natural de la reproducción se mantiene siguiendo máximas sencillas.

En cambio en el punto de vista de Apolo existen asuntos más complicados, se supone la organización de la polis. Un fenómeno político que supera en complejidad las jerarquías de la familia. Luego entonces, las gorgonas no comprenden lo político —de la misma manera que Clitemnestra—, en cambio Apolo sabe que la ley debe apuntar hacia el bienestar de la ciudad antes que el de una sola familia.

La tensión interpretativa deviene irreconciliable, pues Apolo pretende persuadir a las deidades llevadas por la emoción. Es imposible razonar con una emoción. El hijo de Zeus es lo suficiente perspicaz para comprenderlo y para concluir el conflicto llama a su hermana Atenea.

Este llamado supone dos asuntos, el primero puede apuntar a la naturaleza no violenta del dios profeta; mientras que el segundo sugiere que él se sabe inferior en fuerza que las gorgonas. Dilema fundamental, pues de ser así el olímpico no cuenta con la potencia de violencia suficiente para frenar a estos tres horrores.

Esquilo cambia la escena, el drama nos presenta el templo de Atenea en la ciudad que lleva su nombre. Orestes esta como un vagabundo postrado a los pies de la estatua de la diosa, le llora sus pecados. Mientras que las Erinias lo están

rastreando, sabuesos del castigo. Lo ven a los pies de la diosa olímpica, las gorgonas agregan un crimen a la lista de Orestes, él se aprovechó de la ley de la hospitalidad para perpetrar su crimen. Entonces el príncipe ofendió a los dioses y por lo mismo merece pagar.

De hecho, el tono en que lo presenta Esquilo, no es una persecución por amor al deber. Parece que a las gorgonas les causa placer acosar a los criminales, no queda claro que lo hagan por amor a la Justicia; en cambio da la sensación de que lo hacen por amor a la Venganza y van buscando pretexto que justifiquen su oficio.

Orestes comienza una invocación a Atenea para que salga a su auxilio, recordando en su oración la ayuda que la diosa brindó a otros hombres en desgracia. Lo interrumpen las gorgonas, y le cuentan su castigo. Este es vivir errante cual vagabundo porque ha mancillado el don divino de la familia, y por esta razón no es merecedor de llamar a ningún lugar hogar, canta este oscuro coro: Nosotras nos afanamos de quitar de este cuidado a los dioses; confirmen pues, ellos la inmunidad de nuestros juicios; no quieran sujetarlos a apelación (Esquilo, 2006, p. 289).

En este macabro Coro se reafirma la interpretación anterior, no existe orden artificial —la ciudad— que sea capaz de frenar la fuerza de la ley natural de la familia, la norma más antigua hecha de una combinación de emociones y sentimientos, la razón todavía no asomaba su rostro cuando se forjó esta norma en la naturaleza del hombre.

Atenea baja del cielo —representación de su nivel ontológico más elevado—, viene de ser honrada en los vestigios de la guerra de la ciudad de Sigeo. En toda su potencia —ella vuela sin alas—, escuchó las súplicas del vagabundo que abrazado a sus pies pide su auxilio. Advierte a las gorgonas y desprecia su aspecto.

El coro se presenta con las hijas de la Noche, las habitantes del infierno, las temibles furias. Atenea las reconoce y pregunta por su plan con el héroe que

persiguen. Las gorgonas advierte que su destino es el de no conocer jamás la felicidad, el exilio perpetuo es su decreto. En este fragmento se surge una duda en cuanto las preguntas de Atenea, pues es bien sabido que es la diosa de la sabiduría. De hecho según el mito Zeus la pario desde su propia cabeza, asunto que queda oscuro, pues si su característica fundamental es la sabiduría ¿por qué pregunta lo que ya sabe? ¿O será que el preguntar por las razones sea una treta para persuadir a las furias?, en este caso se inclinará por la segunda opción.

Orestes entra al dialogo como suplicante, deseoso de purificación y durante su discurso, pronuncia palabras en las cuales comprende la naturaleza del proceso que demanda su acción: La ley reduce a silencio al matador mientras la sangre de tierna víctima no se purifique de su mancha (Esquilo, 2006, p. 292). Y acaba sus palabras afirmando que la decisión de Atenea será la que dicte su destino.

De su sentencia se vislumbra que cada acción, aunque sea guiada por un dios necesita de algo que legitime su sentido. De no ser así corre el peligro de ser confundida con un crimen. Es decir, se da cuenta de la necesidad de la Ley, algo que funja como mediador y clarifique lo bueno o malo de cada acción humana.

En respuesta Atenea le dice al doliente Orestes, que ha llegado a ella como un criminal que no le desagrada. Recalca que no es necesario que el vagabundo le explique la naturaleza de su falta —ella ya la sabe pero no lo expresa claramente—. Señala la diosa que de ella sola no puede depender decidir la orientación de su acción, necesita de otros, dado que la Justicia se dicta a partir del buen criterio de ciudadanos buenos que prometan estar en su búsqueda. La hija de Zeus formará un tribunal.

En este momento es pertinente hacer una pausa, en la presentación dramática de Esquilo. Apolo, Atenea y las Enéidas no son capaces de llegar a un acuerdo que aclare la naturaleza de la Justicia. Los dioses son los que dictan las leyes pero ellos solos no pueden resolver la orientación de crímenes en contra criminales. Resulta complejo pero tal vez tenga alguna relación con la siguiente

sentencia de las furias: [...] cuando ya el tiempo de la injusticia se derrumba. A las veces es saludable el terror (Esquilo, 2006, p. 294).

Atenea manda al pregonero a calamar a la muchedumbre, tiene listo el tribunal y llama a su hermano Apolo al estrado para presentar su perspectiva sobre las acciones de Orestes. El profeta asume la responsabilidad del asesinato de Clitemnestra, dice que él lo mandó a hacerlo y lo purificó con su favor. Atenea le da la palabra a las gorgonas, que hacen que el príncipe declare su crimen. Él lo hace y con lujo de detalle. Les contó —a toda Atenas— que fue enviado por un Oráculo de Apolo, y las furias aprovechan y le obligan a decir que mato a su propia madre.

Dentro de este testimonio hay dos giros; el primero y más notorio es que las furias por su naturaleza emocional, hacen que el príncipe declare sus atrocidades en ese tenor. Con el fin de poner a la audiencia a su favor y que los atenienses declaren culpable al criminal.

El segundo giro es de Esquilo, cuando lleva el drama ante un tribunal y frente a todo el público ateniense. Invita a los espectadores del drama a participar del juicio. En términos actuales el poeta rompe la cuarta pared e inmiscuye a su audiencia —ya sea de la puesta en escena o en la lectura del drama— a reflexionar acerca de los testimonios, su retórica y de qué manera se piensa el problema.

Orestes cambia el matiz de su declaración afirmando que sobre su madre recaía el peso de dos crímenes, a saber, el de Agamenón su marido, y el del padre del príncipe. Cuestiona a las gorgonas del porque no persiguieron a esta homicida, a lo que ellas responden que ella no asesinó a su propia sangre.

Orestes pide a Apolo que interceda entorno a la orientación de su acción, el hijo de Zeus habla a la audiencia diciendo que por decreto de Zeus se llevó a cabo la muestra de los usurpadores y que nadie está por encima de la palabra de su padre. Descalificando completamente la autoridad de las Erinias.

Las gorgonas siguen intentando dar testimonio de lo poco amoroso que fue el príncipe siguiendo el mandato de Zeus, y Apolo responde que menos amoroso fue matar a su marido con engaños después de haber librado diez años de guerra en Troya. Las furias le recuerdan a la audiencia que las palabras que siguió el nieto de Atreo para asesinar a su madre, provienen del dios que encarceló a su padre Cronos en el Tártaro.

La contienda sigue hasta que Apolo pide a las Erinias que reconozcan sus razones, exponiendo que tanto él como ellas presentan palabras convincentes. Poco después pide a Atenea que sus protegidos —los atenienses— fallen a su favor, prometiendo buenas relaciones entre sus protegidos y una alianza que perdure varias generaciones.

Atenea acaba con el tiempo para testificar y refiere que los jueces deben de reflexionar las dos interpretaciones del hecho relacionado con Orestes —en este momento el príncipe ya no figura mucho en el drama—, Apolo y las furias confían en el buen criterio de los atenienses.

Mientras los ciudadanos estudian el caso, Atenea los aconseja recordar lo que sucedió en los tiempos de Teseo. Para no sucumbir a lo emocional que tan sólo trae despotismo y anarquía.

El consejo de Atenea define de manera última la actitud de Clitemnestra, lo irracional de su conducta y lo antinatural de sus decisiones. Desde planear durante diez años el asesinato de su marido hasta olvidar y alegrarse de la falsa noticia de la muerte de su hijo.

Atenea advierte una cosa a las gorgonas, a saber, que si la votación queda en empate, su voto —el de Atenea— será el decisivo. A lo que las furias respondieron como era de esperarse de manera pronta amenazando que si se les menosprecia se quedarían para aterrorizar a la ciudad de Atenas.

En el intervalo de tiempo para formular la decisión de los jueces las furias comienzan a desacreditar la Justicia de Apolo relatando los trabajos que tuvo que

enfrentar para convertirse en dios. Que en pocas palabras fue ofender y contener a los titanes, deidades anteriores al régimen de Zeus.

Aquí se abre un matiz más complicado en el juicio, pues las gorgonas señalan que su estirpe fue víctima de atropellos por los nuevos dioses. ¿Es necesario para aquel que propone una reforma a la tradición acabar con la anterior? Si la respuesta es afirmativa, cabe preguntarse si los franceses realmente secularizaron la tradición católica en el momento de la decapitación de Luis XVI. Cuestión cara de responder, porque no es claro que a partir de una sola acción se redefinan las costumbres de las sociedades.

El mismo ejemplo aplica a la abolición de la esclavitud en Estados Unidos, pues el sur de este país dependía totalmente de este régimen social para su economía. Ya van más de cien años que se cambió este paradigma en el vecino del norte, y todavía en las noticias podemos ver secuelas de los prejuicios de este régimen social.

Luego entonces la respuesta no es última, la complejidad de este tipo de cuestiones cuenta con matices que llevan al lector a reflexionar al respecto. Se convierte en parte de la audiencia y la deliberación es imposible de negar, cada individuo tiene una opinión al respecto.

Regresando al poema, Atenea anuncia que la decisión de los atenienses fue un empate, luego entonces, ella falla a favor de Orestes de la siguiente manera: Este hombre queda absuelto de su delito: el número de votos es igual por ambas partes (Esquilo, 2006, p. 303).

Orestes agradece que su culpabilidad haya sido purificada, hace una libación a Zeus y se encamina hacia Argos. Apolo hace lo propio y parte a Delfos. El mandato de Zeus ha sido cumplido pero las furias no quedaron nada satisfechas, se sienten menospreciadas.

Comienza un diálogo entre las gorgonas y Atenea —o semi-diálogo—, pues las Erinias están enfurecidas y alguien dominado por esa emoción es difícil de

persuadir-. La hija de Zeus aguanta las rabietas de los terrores ancestrales, la naturaleza de su queja es comprensible, se sienten ignoradas a causa del orden de los nuevos dioses.

La amenaza sigue en pie, Atenea no tiene lo necesario para librarse de las Erinias por la fuerza. Apolo y Orestes ya se han ido, la hija de Zeus debe de contra una manera de lidiar con estos horrores, alguna forma que se fundamente en su propio ingenio. Marino señala lo siguiente:

Aunque las Erinias se quejan de que la ley ancestral ha sido burlada ponen el acento en el honor. Atenea lo capta y dirige su primer intento de persuasión precisamente a ese punto. Les promete que serán honradas por los ciudadanos junto a sus otros altares. Enfatiza que es la voluntad de Zeus ver a Orestes exonerado. Las Erinias sólo repiten su mismo canto. Atenea repite que se trata de la voluntad de Zeus y mezcla ahora la amenaza de usar la violencia con la promesa de que ellas recibirán las primicias de la tierra. Les promete que ellas siempre alabarán este consejo. [...] honor y terquedad en las Erinias tiene implicaciones importantes, pues llama la atención a la proximidad entre el honor, el aferrarse al pasado y la estrechez de perspectiva. La repetición de las Erinias es [...] el deseo de venganza, honor y miopía mantienen encerrado a quien sólo conoce la ley del ojo por ojo. [...] Y el hermetismo del odio sólo reacciona a la amenaza de violencia sutilmente dosificada con las promesas de reconocimiento hechas por Atenea (Marino, 2003, p.117).

Esta estrategia es central para la comprensión del cómo se calman las emociones desbocadas, manera en la que reaccionan las furias. A partir del reconocimiento de que el dialogo es inútil, tan sólo se puede redirigir la fuerza de su emoción hacia el fundamento de la misma —emoción—, en este caso, su necesidad de reconocimiento.

La persuasión logró la posibilidad de la metamorfosis de las Erinias en Euménides. El terror de las deidades antiguas, olvidadas y odiadas; se convierte

en la fuerza subterránea de Atenas, el giro de la transformación le da una doble noción de lo divino a la ciudad. Une los mandatos de los nuevos dioses con la fundamentación de la fuerza emocional imparabile de los titanes —en este caso las gorgonas convertidas en Euménides, las propicias—.

Convirtiendo a la ciudad ateniense en la polis más Justa, en el sentido de que en sus leyes se muestra la supremacía del logos-en su traducción de discurso orientado al dialogo-, pues el discurso de Atenea fue capaz de apaciguar a una fuerza primigenia personificada por las titánicas gorgonas.

El poema termina —y también la trilogía— cuando las doncellas de la ciudad muestran a los antiguos horrores su nueva morada. Lugar desde donde cuidan que las leyes antiguas, llenas de fuerza y violencia se respeten. Cumpliendo así la sentencia de Atenea: [...] cuando ya el tiempo de la justicia se derrumba. A las veces es saludable el terror. Conviene que se asiente en el ánimo, y que allí esté vigilante; que los remordimientos ayudan a aprender a vivir (Esquilo, 2006, p. 294).

* * *

Después de la presentación general de la tragedia, es necesario mostrar los momentos de transvaloración; con el fin de rastrear el valor del origen y el origen del valor de la representación de la Justicia en las Euménides de Esquilo.

La primera transvaloración se da en el intervalo de las Coéforas a las Euménides con la figura de Orestes, pasa de héroe justiciero a ser un vagabundo acosado. De manera simultánea se da un cambio de lugar de Argos al Oráculo de Delfos, pasa de la ciudad a las afueras de otra ciudad. La sugerencia que hace el poeta tiene que ver con la experiencia de la purificación, no puede haber alguna acción heroica que sea justa sin que se ponga a tela de juicio.

Pero para que esta legitimización se pueda dar, es menester que cuente con la aprobación de los dioses de la Ciudad, mismos que en este caso no se encuentran dentro de la ciudad. Afirmación compleja, dado que de ser cierta, la

idea de una ciudad sin dioses estaría descartada desde este punto de vista, puesto que no habría ningún fundamento por encima de lo humano que sirva de piedra de toque, que no posibilite la puesta en duda de la ley. De ser así parece que las sociedades degeneran en hordas de gente que se hace barbaridades entre sí, y la idea de Justicia se relativiza hasta confundirla con las acciones que benefician a las pasiones particulares de cada hombre.

Ahora bien, la segunda transvaloración se da cuando las furias desconocen la autoridad de Apolo y Apolo, a su vez la de las gorgonas. Los dioses nuevos y los dioses viejos entran en conflicto, no hay ninguna claridad de cuál de las deidades tenga la razón absoluta.

Esquilo aquí muestra un asunto complejo, pues si los dioses no cuentan con la claridad de lo que trata la Justicia; entonces los hombres deben dictar sentencias con mucho cuidado. Dado que, las tradiciones ya sean nuevas o viejas tienen detalles de manera intrínseca que al parecer limitan una visión absoluta de algún hecho, y pensar que lo contrario, tan sólo convertiría al hombre en fanático —porque no es capaz de ver los límites— de la tradición en cuestión.

La transvaloración que sigue es cuando Apolo le llama a Atenea para resolver el conflicto. En esta escena Esquilo muestra que los dos órdenes —antiguo y nuevo— no se pueden imponer mediante la fuerza, necesitan de algún tercero que resuelva el conflicto.

La Justicia en este sentido no es cosa que se pueda resolver entre la víctima y el victimario, dado que los dos están permeados tanto de justificaciones como de argumentos de atropello. Luego entonces se abre la posibilidad de la intervención de un tercero, que debe de ser sabio, para distribuir lo que es Justo.

Esquilo muestra el límite de la entrada del tercero cuando Atenea llama a los ciudadanos de Atenas para que intervengan, es la cuarta transvaloración. Es un detalle muy extraño pero la sugerencia es acertada, dado que aunque el dios dicte la ley y ordene la Justicia, los ciudadanos deben de vivirla y verla cumplir.

Asunto complejo, para la Justicia divina son necesarios los hombres que la cumplan. ¿Por qué el dios no castiga directamente al criminal? La respuesta de esta pregunta está en las figuras de las furias y Apolo. Si el castigo es inmediato deviene en venganza, debido a que la reacción sería más pasional que racional. Pero en cambio, si el castigo es pensado, orquestado y realizado por medios ajenos, puede parecer crimen.

La última transvaloración de la trilogía se da después del veredicto. Apolo y Orestes son exonerados, las furias —que son la representación de las emociones puras— se quejan de atropello. Atenea mediante la palabra calma a las gorgonas persuadiéndolas desde su necesidad de amor.

Más que ser una transvaloración esta es una trasmutación. Atenea no gira el sentido del valor, las furias siguen siendo emocionales completamente. Lo que hace es redirigir su violencia desmedida y las convierte en benefactoras de la ciudad, y en este sentido de la Justicia.

Con la persuasión de Atenea se funden las dos tradiciones dando forma a algo nuevo. Se encuentra la racionalidad de Apolo, la fuerza de las Erinias, la participación de los ciudadanos y el plan de Atenea en la fundación de la idea de Justicia que transforma a la ciudad en la nueva esperanza de toda Grecia.

Esquilo va llevando al espectador a ser partícipe de la experiencia del Crimen, la Venganza, la Persecución y la Justicia. Enseñanza que difícilmente se puede transmitir de manera conceptual, es necesario que los jóvenes sean testigos del cómo se lleva a cabo, cuáles son sus complicaciones, las opciones que hay y como se consolida la experiencia de la Justicia.

2.4 Transvaloraciones del Crimen, la Venganza y la Justicia, el valor del origen y el origen del valor; la genealogía de la Justicia.

La pregunta por la Justicia como se ha tratado, es una cuestión muy difícil de aclarar. En la Trilogía de Esquilo, el poeta muestra esta complejidad y las múltiples perspectivas que se tienen al respecto. De hecho al final de las tragedias el problema es tan confuso que es necesaria la intervención de la retórica para controlar el dilema.

A manera de conclusión de este apartado resulta relevante hacer un breve rastreo que dé cuenta de las acciones y perspectivas que dan vida al poema de Esquilo, sin entrar de lleno en su narración; pero destacando los puntos clave de esta perspectiva de la conformación de la Justicia.

El origen del valor y el valor del origen para preguntar por la Justicia se da con alguna acción que sea necesaria para el bien de la estabilidad política de la ciudad, comunidad o sociedad, pero que resulte aporética a las costumbres. De manera inmediata las posturas en contra a esta acción no serán muy tomadas en cuenta, pero sembrarán la semilla de la discordia en algunos miembros de la comunidad.

Aquí se muestra que la transvaloración de los valores llevada por la necesidad, no es entendida por toda la comunidad. Y de manera aporética, la acción radical echa por su bienestar divide la estabilidad política en dos o más interpretaciones del suceso. Asunto que abre la posibilidad de la intención de legitimar uno u otro punto de vista por medio de la violencia. Es decir, desde la separación de la estabilidad de la comprensión del bien común, entra la imposición mediante el Crimen.

La separación que da la posibilidad de imponer la perspectiva mediante la violencia, la transvaloración de los valores, no necesariamente es binaria. Como lo muestra Esquilo varía dependiendo del impacto que tiene en cada ciudadano, lo que hace que la disgregación sea más contundente.

Este hecho lleva a algunos a actuar en función de intervenir en el problema, la necesidad de imponer su punto de vista genera una serie de Venganzas que aparte de separar más a la sociedad, deviene en la corrupción total de la misma. El Crimen, la violencia y la venganza destruyen el pacto político que alguna vez aglutinó a la comunidad.

Las *Vendettas*, siguen hasta que se da una acción contundente. La transvaloración deviene en algo último y paradigmático. Un hecho que frena el movimiento del Crimen y regresa a la sociedad a la unidad, pero antes de que se vuelvan a congregarse, la persecución del perpetrador de la intervención que es capaz de romper las olas de los huracanes de violencia, debe ser perseguido. Y la persecución es el primer motor de la nueva unidad política.

La última transvaloración da un nuevo valor del origen y origen del valor a la emergente consolidación de la Justicia. La persecución deviene en la conformación de un juicio público, en el cual, tanto el actor del hecho, como los ciudadanos participan del proceso.

En términos estrictos el perpetrador renuncia a su perspectiva individual, y abre la posibilidad de democratizar su acción. Crea un nuevo lazo que une a su comunidad y muestra la necesidad de formular su propia tradición, llevando a cabo el proceso del juicio, todos los ciudadanos reflexionan al respecto. Preguntándose a ellos mismos sobre lo legítimo del hecho.

Lo plural comienza a gestarse otra vez, la confusión del primer hecho se ve superado por la democratización del segundo. Creando que la comunidad se convierta en colectivo, o lo que es lo mismo, que se genere estabilidad política otra vez.

Por último, resulta pertinente resaltar que la representación de Esquilo sobre lo que es la Justicia respeta muchos momentos, es decir, no da una respuesta conceptual del tema. Por el contrario, invita al espectador a ver cómo se vive o cómo se experimenta ver que la Justicia se lleve a cabo. De modo que no

es una respuesta última al problema, sino que una manera de señalar el proceso de su origen del valor y valor del origen.

3. Perfil Psicopedagógico del Adolescente

En la labor docente del contexto nacional existe una gama muy amplia de problemas, tanto en las instituciones, los currículos y los profesores. Sus causas y consecuencias afectan al desarrollo nacional y al desarrollo profesional de los docentes. A sabiendas del poco impacto que un escrito como este puede tener en estas problemáticas, este apartado tan sólo pretende no caer en un error que es muy común entre los docentes.

El fallo del cual se habla tiene que ver con la capacitación en términos psicopedagógicos con la que cuentan los profesores. Muchas veces en ellos no existe la vocación para la docencia y toman el trabajo por necesidad, asunto que orienta el trabajo en el aula a una exposición continua del contenido por parte del profesor. Dejando de lado las necesidades y capacidades que tienen los adolescentes, y presentando lenguajes especializados a una audiencia que no es capaz de comprenderlos sin una introducción adecuada.

Este fenómeno crea una suerte de memorización del contenido sin haberlo reflexionado durante el proceso, asunto que fomenta que la educación cree ideologías guiadas por la “unidimensionalidad” planteada por Marcuse. Hecho que este texto pretende evitar a toda costa, pues este peligro no desarrolla ninguna habilidad útil para el entorno cotidiano de los estudiantes, y no fomenta el desarrollo de una capacidad crítica ante su realidad histórica.

Por lo tanto, y para no caer en este error se realizó una investigación de estos menesteres con el fin de realizar una práctica adecuada, armoniosa y eficaz en relación de fomentar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Misma que se presenta en el texto de la siguiente manera.

El primer apartado es una vista general de la condición síquica del adolescente o su situación afectiva; desde la perspectiva del Aberastury, seguido de las posibles reacciones de *acting-out* investigadas por Lacan y acaba haciendo una breve reflexión acerca del origen de la noción síquica de ley desde los

postulados de “el nombre del padre” de Lacan y el “mito del parricidio original” de Freud. Con el fin de ampliar el criterio de los profesores en cuanto a la eficacia y severidad de aplicar el reglamento de la institución cuando se presenten estos problemas de este tipo con los adolescentes.

Ahora bien, el segundo apartado es una exposición de la situación epistemológica del adolescente, o sus posibilidades cognitivas —desde Piaget—, su relación con las construcciones psicológicas con el entorno social —desde Vigotsky— y la situación del entorno escolar —desde Mc Laren—. Desarrollo pedagógico llevado a cabo para poder dar cuenta de los límites y posibilidades reales del desarrollo de capacidades de los jóvenes en el nivel medio superior.

3.1 Situación Afectiva. El desarrollo del proceso síquico de la construcción de identidad del adolescente

El proceso del desarrollo de niño a adulto es complejo, lento y difícil. Basta con preguntar a cualquier padre, o hacer el ejercicio reflexivo de la adolescencia propia, y tratar de dar cuenta de los fundamentos de las acciones realizadas durante ese periodo.

La importancia del estudio de desde un punto de vista psicoanalítico de este periodo del desarrollo humano es menester para un docente que convive con sujetos que sufren este proceso, pues sus reacciones, sus acciones y su actitud; no son muestra definitiva de un proceso racional, su origen es otro, y resulta necesario su estudio para tener en cuenta los posibles fenómenos que surjan a partir de los jóvenes.

La labor docente en este ámbito deviene doble, por un lado tiene la responsabilidad de fomentar el desarrollo de sus capacidades cognitivas y sociales. Por el otro, debe ser consiente del contexto emocional de sus alumnos, no para solapar sus groserías, malas actitudes o incluso sus adulaciones. Sino más en el sentido de conocer las posibles reacciones que pueden tener en el salón de clases, y saber cómo lidiar con estas.

Claro que resulta imposible que el docente sea profesor y de terapia psicoanalítica a la vez, de hecho no se espera que cada maestro dedique su tiempo a estudiar las teorías del psicoanálisis a profundidad. O que cuente con esta habilidad desarrollada para que pueda diagnosticar a cada uno de sus alumnos.

En cambio la pertinencia de una introducción a las teorías que explican el estado síquico en el que se encuentran sus alumnos resulta benigna, con el fin de poder aterrizar tanto sus planeaciones de clase, su lenguaje con los alumnos y los criterios de permisibilidad de sus reacciones y problemáticas.

En el presente texto se expondrá en un primer momento la situación general de la sique del adolescente desde el punto de vista de Aberastury, en términos de búsqueda de identidad, la neurosis que produce y su necesidad de explorar ideologías.

Mientras que en un segundo momento se explorarán las posibles reacciones de forma irracional que se pueden dar en los adolescentes —el *acting out*— su relación con la búsqueda de identidad —El nombre del padre— y la propuesta del origen de la represión de los impulsos —forclusión—, a partir del mito del parricidio original de Freud. Con el fin de dar un panorama general tanto del proceso, como del origen de las reacciones contundentes que pueden dar los alumnos dentro del aula de clases.

3.1.1 El Adolescente, un sujeto en crisis constante

La sentencia que afirma que la adolescencia es una etapa del desarrollo humano en una crisis constante es muy común, pero no siempre se trata con la claridad necesaria para que se comprenda de una forma eficaz. Los cambios corporales, la exploración sexual, el alejamiento del nicho familiar y la rebeldía son fenómenos comunes en esta etapa.

En términos del psicoanálisis la neurosis que se produce a partir de estos cambios crea en los jóvenes esta famosa crisis. En realidad los jóvenes saben que ya no son niños, pero el cambio es tan repentino que sus procesos mentales no son capaces de asimilarlo, saben teóricamente que es lo que les sucede, pero la experiencia supera la abstracción que se representa en su mente. De ahí que se identifique con el término crisis, no son capaces de reaccionar a estos cambios desde una manera racional. Dice Aberastury:

Quando el adolescente se incluye en el mundo con este cuerpo ya maduro, la imagen que tiene de su cuerpo ha cambiado, también su identidad, y necesita entonces adquirir una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o su acción sobre él para cambiarlo (Aberastury, Knobel. 2002, p.1)

El proceso biológico, deviene en una búsqueda de pertenencia del nuevo no niño y todavía no adulto en un mundo que ha cambiado completamente de significado para él. No puede refugiarse en el seno paterno más, porque eso le convertiría en un niño otra vez, en cambio debe de encontrarse para ser capaz de crear su propia identidad.

Este proceso es doloroso, porque la dificultad fundamental que subyace es que el mundo no se detiene, no espera a que el adolescente esté listo para confrontarlo. El constante devenir de la cultura le arrastra y él no es capaz de adecuarse —todavía— al ritmo acelerado del vivir en sociedad. Partiendo de que no sabe bien quien es, o quien quiere ser.

El contexto más común del joven se da en las escuelas, pues es el lugar alternativo a su casa en el cual conviven más tiempo. En este sitio los jóvenes encuentran a personas que están pasando por el mismo proceso que ellos, comienzan a identificarse y generan pequeños grupos sociales. Este fenómeno no es último, tan sólo están ensayando su incorporación al mundo en una micro escala, misma que intenta generar una visión del mundo que sirva de aglutinante para unir estas micro sociedades.

Claro que se debe de contar con la idea del ensayo, es decir, que ninguno de los actores de estas pequeñas comunidades cuentan con una ideología clara, racionalizada y fundamentada, pues en esta edad:

[La] posición ideológica del adolescente es confusa y no puede ser de otro modo, porque él está buscando una identidad y una ideología, pero no las tiene. Sabe lo que no quiere mucho más de lo que quiere ser y a hacer de sí mismo [...]
(Aberastury, Knobel. 2002, p.7)

De hecho, la búsqueda de pertenencia es el resultado de la ruptura de su propio saberse como niño, la responsabilidad por sí mismo le acosa. Busca refugio dentro del ámbito de sus iguales. Las actividades que tiene en la escuela y dentro del nicho familiar cambian de manera rotunda, se le imponen deberes de adulto. En su casa debe hacerse responsable de su aseo, su alimentación —mínimamente en la preparación de sus alimentos—, debe de colaborar en las tareas domésticas y los dos aspectos más importantes, se introduce la noción de economía propia —en cuanto a administración de su dinero refiere— a la vez que le es menester lograr habilidades para negociar permisos para poder llevar a cabo su vida social.

En cuanto al contexto escolar la exigencia académica crece, junto con la complejidad de las materias que cursa. La expectativa de conducta que tienen los profesores en ellos cambia a la actitud de resguardo que los docentes en su educación primaria y secundaria tenían con ellos. A esto, es necesario sumar que la presión del tiempo está encima de ellos, temas como elección de carrera

universitaria y el mantener un promedio aceptable son factores que aumentan su neurosis, y en algunos casos genera angustia.

Entonces, existen al menos tres factores en juego: el desapego del hogar, su inclusión al mundo social y la presión de su profesionalización. Cabe resaltar que el tiempo promedio de este proceso es el de la educación medio superior, asunto que hace comprensible algunas de sus actitudes frente a la radicalización de alguno de estos elementos, y estos sólo son los externos.

De manera interna el joven sigue en su búsqueda de identidad. La tarea de individuación consiste en el “abandono” de la dependencia de los padres interiorizados y relativamente no cuestionados en la Infancia (Blos, 1976, p. 333). Esto quiere decir, que el adolescente no cuenta con un piso firme desde el cual comenzar a caminar. La crisis vista desde estos términos deviene en un proceso muy complejo, y tan solo se están presentando los factores comunes en la generalidad de la adolescencia.

Ahora bien, en términos individuales cada joven cuenta con un desarrollo distinto, dependiendo de su situación síquica y su realidad histórica. Sin mencionar su localización en la tradición¹⁰. La angustia crece de manera proporcional a las presiones sociales.

La situación del adolescente deviene más delicada si se comienza a escarbar cualquier factor de su desarrollo, pero por razones de la orientación del escrito, este apartado profundizará un poco en la cuestión de la identidad, pues esta necesidad es la más importante para que se consolide de ellos un adulto integro, profesional y responsable —hecho que es el objetivo primordial del ejercicio docente—. Dice Aberastury:

¹⁰ Por localización en la tradición se está entendiendo su raza, su género y su situación emocional. No en términos de marcar una suerte de darwinismo social, sino en el sentido de las costumbres en el contexto México en cuanto a estos menesteres.

La búsqueda incesante de saber que identidad adulta se va a construir es angustiante, y las fuerzas necesarias para superar estos micro duelos y los duelos aún mayores de la vida diaria, se obtienen de las primeras figuras introyectadas que forman la base del yo y el superyó, de este mundo interno del ser (Aberastury, Knobel. 2002, p.23).

Esto se puede entender como una tensión continua entre el desear y el tener; pero más importante aún es la necesidad de saber que desear y por qué desearlo. El hecho es que el adolescente debe de experimentar con nociones ya dadas, para saber qué es lo que busca y que debe hacer para lograr consolidarse en lo que busca.

En el proceso interno del joven, la noción del yo indica que al menos tiene una pequeña noción de lo que realmente es, tiene o puede llegar a ser en un momento específico. Mientras que la proyección de su deseo está en el súper yo. Se puede entender como la construcción imaginativa de sí mismo hacia dónde quiere llegar. Pero para lograr tanto esta proyección como la autocrítica para poder formularla es necesario tener algún indicio de lo que se quiere.

Ahora bien, no es fortuito saberlo de suyo —es necesario hacer hincapié en esta cuestión—, el proceso puede darse de manera contraria. Es decir, para saber que se es, es necesario saber lo que no se es. Espinosa comentarista de Aberastury señala que:

La construcción de la identidad es una tarea central del desarrollo, ligada al proceso creciente de diferenciación, en el que se lleva a cabo la acentuación selectiva y gradual de las identificaciones significativas de la infancia y de las imágenes de sí mismo (Espinosa, 2010, p.630).

Es decir, la elección no es fortuita, parte de la memoria de los elementos fundamentales que le traían goce en su infancia. El lazo que se rompe es con la dependencia paterna, los elementos de goce infantil tienden a fundamentar las elecciones durante el proceso de la adolescencia.

Este factor se debe explotar por el docente, pues resulta una manera efectiva para orientar la enseñanza y fomentar el desarrollo de capacidades. En otras palabras, el conocimiento de la tendencia al gozo infantil abre un panorama de posibilidades de generar estrategias que le sean útiles y eficaces al profesor en su labor.

El joven se desgasta de manera significativa durante este proceso, la neurosis y la angustia que acompaña esta búsqueda hace que los adolescentes no siempre estén en la mejor disposición, dice Aberastury:

La búsqueda incesante de saber que identidad adulta se va a construir es angustiante, y las fuerzas necesarias para superar estos micro duelos y los duelos aún mayores de la vida diaria, se obtienen de las primeras figuras introyectadas que forman la base del yo y el superyó, de este mundo interno del ser (Aberastury, Knobel. 2002, p.23).

Esta mala disposición puede convertirse en conductas agresivas y llegar al punto de estallar con violencia¹¹. Pero desde un punto de vista estándar, las reacciones no llegan a eso comúnmente. Porque ya sea tarde o temprano, el proceso acaba. Y el profesor de nivel medio superior es una pieza clave para que el desarrollo del niño convirtiéndose en adulto se dé de la manera más sana posible. Puesto que la transferencia de la imagen paterna recae en la figura de autoridad más próxima.

Asunto que reafirma la importancia de una introducción general de estos menesteres en la formación del docente de nivel medio superior. Dado que una mala intervención puede generar más angustia en el proceso o la idealización de la imagen interna que el alumno construye del profesor.

En este sentido el proceso de conversión de niño hacia adulto es el contexto con el que tiene que trabajar aquel que se dedica a la acción docente con jóvenes que pasan por esta etapa. Es una responsabilidad muy grande, dado que

¹¹ Esto se tratará en el siguiente apartado.

de él -el profesor- esperan, tanto la sociedad como los padres, que fomente la consolidación de buenos adultos y buenos ciudadanos. La manera en que el profesor hace uso del lenguaje es muy importante, pues desde esta comunicación el joven va construyéndose como individuo: La omnipotencia de las ideas y la planificación son defensas que a esa edad están al servicio de la adaptación a un nuevo rol (Aberastury, Knobel. 2002, p.57).

De lograr una buena orientación en el proceso de desarrollo de capacidades –o al menos, lo mínimo que se le pueda exigir- la figura del docente ayuda a fomentar un desarrollo sano en el proceso que llaman la crisis de la adolescencia, que culmina de esta manera desde la perspectiva de Aberastury: Cuando el adolescente adquiere una identidad, acepta su cuerpo, y decide habitarlo, se enfrenta con el mundo y lo usa de acuerdo con su sexo. La conducta genital no se expresa sólo en el acto sexual sino en todas las actividades (Aberastury, Knobel. 2002, p.54).

En este sentido la relación del docente con sus alumnos en proceso de la adolescencia tiene dos vertientes. La primera tiene que ver con fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas que le ayuden a su vida diaria y a un acoplamiento con su interés profesional. Mientras que la segunda está relacionada con propiciar que su crisis de la adolescencia se lleve a buen término en el mejor de los casos, mientras que en el peor de los escenarios, el docente se convierte en un auxiliar del proceso procurando no llegar a ser un factor que exacerbe la crisis.

3.1.2 Reacciones irracionales y el preguntar por la ley

Durante el ejercicio docente es posible que susciten reacciones fuera de lugar dentro del aula, ya sean berrinches o actitudes necias de algún alumno; o se puede radicalizar hasta manifestaciones de violencia dentro del salón. La reacción que tenga el docente frente a estas situaciones es fundamental dentro del desarrollo del adolescente, porque resulta claro que no es lo que se espera de un alumno en cualquier institución educativa.

Con el fin de aclarar cuál es el fundamento que suscita este tipo de reacciones en los jóvenes, se expondrá de manera breve la teoría lacaniana del *acting out*. Y en cuanto a la formulación de una acción pertinente del docente en estos casos, una respuesta clara y concisa es muy cara —al menos para esta exposición—.

Por lo tanto, se expondrán los postulados de Lacan “El nombre de Padre” y de Freud con el “mito del parricidio original”. Con el fin de mostrar que la elección de cómo contener los brotes de violencia —psicóticos— que se puedan dar en el salón de clases está relacionada con la construcción interna del concepto de ley por el profesor. Y en este sentido abrir una gama de posibilidades desde la interpretación de la ley en el docente para la elección de la reprimenda más adecuada para el joven.

Para empezar resulta menester exponer que es lo que entiende Lacan por *acting-out*, cuáles son sus características, sus contrapartes y parte de qué proceso psíquico es.

Lacan señala que el proceso de interiorización del lenguaje, es decir, la manera en que la psique comprende las palabras, y reacciona a estas; un juego de afectación del significado, identificación del individuo con el significado y la respuesta ante esta significación lo llama “el pasaje al acto”.

Este proceso no es racional, el aparato cognitivo no está relacionado con estas reacciones, se dan de manera semiautomática, más en el sentido de reacción inmediata. Este proceso se puede dar de dos maneras, el *acting-out* y el acto analítico. Para clarificar el sentido del *acting out* Lacan lo señala como: Confirmando el *acting out* como equivalente a un fenómeno alucinatorio de tipo delirante que se produce cuando uno simboliza prematuramente, y cuando uno aborda algo en el orden de la realidad, y no en el seno del registro simbólico (Lacan 1955, p.117).

El *acting out* se parte del contexto de la palabra pero el significante no está. Es la manifestación de un deseo desconocido y el joven no es consciente de este proceso. En términos psicoanalíticos es la reacción del inconsciente que usa la palabra como detonante para responder.

La mayor parte de reacciones violentas parte desde esta falta de significación inconsciente de la palabra por la estructura síquica del adolescente, derivado de la neurosis y la ansiedad que se convierten en un arranque de psicosis, pasajero.

En cambio “el acto analítico” deviene de lo dicho o de un modo, es lo que posibilita el saber, en cuanto a que el joven relaciona los límites de la experiencia al momento de fallar en la identidad con el lenguaje su estructura síquica no sabe cómo reaccionar y por eso no lo hace. Pretende conocer cuál es el sentido de la palabra, para así generar una respuesta adecuada, en otras palabras, es el proceso síquico que posibilita el preguntar.

El joven encuentra las paradojas del mundo simbólico y la realidad, porque no cuenta con el puente del significante que los relaciona. Lacan lo describe como: un límite, de que un análisis tenga un final, aunque ninguna lógica pueda anticipar cómo ni cuándo se producirá ni tampoco de que estará hecho ese final (Muñoz, 2011, p.116).

Cuando se responde con “el acto analítico” se da el fenómeno de la “forclusión”, que es un límite que pone la estructura síquica a los impulsos

irracionales del *acting-out*. En sentido estricto este freno abre la posibilidad de que los individuos participen en las sociedades.

Hasta aquí la comprensión del docente que se enfrenta a estas reacciones sicóticas, cuenta con una fundamentación más amplia que el criterio de conducta institucional que pretende la institución educativa en la que se da el *acting-out*. Pues al conocer sus características se abre una gama más amplia de posibles reacciones al hecho.

Ahora bien, la cuestión que pregunta por la autoridad en términos psicoanalíticos, a partir de la cual el profesor puede construir su interiorización de la legitimidad de la ley se mostrará a continuación.

Partiendo del fenómeno síquico de la “forclusión”, resulta menester estudiar de manera general su procedencia, por que resultaría *naïf* creer que se da de manera gratuita y aleatoria en los adolescentes —y adultos—. Esta estructura psíquica parte tiene su origen —según Lacan— en el postulado del “Nombre del Padre”.

Las acciones humanas están en un constante juicio, pensar que existen acciones neutras resulta imposible. El contexto demanda ser intervenido de una u otra manera, también tanto el silencio y la omisión son maneras de acciones que afectan el entorno. Es natural al hombre la necesidad de una guía que mida lo bueno o malo de las acciones, algo que sea anterior y superior al género humano. En otras palabras, “el Nombre del Padre” es la proyección síquica de la guía y orientación de un Dios. El sostén de toda fe religiosa, incluyendo la que se gesta bajo el dispositivo analítico, es la suposición de estar al amparo de un ser todo poderoso (Rabinovich, 2010, p.433).

La pertinencia del actuar se juzga a partir de la ley, ya sea de modo consciente —por la cognición—, o inconsciente —por la sique—. Y siempre que ocurre un hecho que es radical a lo habitual —como un arranque sicótico de alguien más— la estructura de la “forclusión” es lo que posibilita mantener la calma e intervenir de la mejor manera posible.

Pues el hecho rompe con la costumbre de lo cotidiano y necesariamente obliga a la sique a buscar en ella misma como comprender esta acción faltante de significación. Es decir:

Nuestro punto de partida, el punto al que siempre volvemos, pues siempre estaremos en el punto de partida, es que todo verdadero significante es, en tanto tal, un significante que significa nada. Que el significante sea definido a partir del momento que se torna elemento a semántico, no lo excluye del campo del sentido (Rabinovich, 2010, p.437).

El acto de significación parte de la estructura síquica del “Nombre del Padre”, dado que ahí se encuentra la posibilidad de significar un símbolo falto de significante. Que en este caso es el hecho radical a lo cotidiano, Dice Lacan: el significante como tal, sirve para connotar la diferencia en estado puro (LACAN, 1969, Clase 15/2/69, p. 20).

Luego entonces, la posibilidad interpretativa de esta estructura psíquica permite que a partir de la “forclusión” tomándola como una pausa necesaria, de significado a la acción y da la entrada para que el aparato cognoscitivo cree las estrategias adecuadas para fundamentar la mejor reacción posible.

Esta es la característica principal de la noción de “El nombre del padre” lacaneano, es una brecha en el saber consolidado, del cual el joven pretende imponer alternativas. El agujero de la Ley —el nombre del padre— es un símbolo puro, significante puro sin sentido (Rabinovich, 2010, p.442).

En este sentido, El origen de la ley se encuentra en la regresión originaria enraizada en el lenguaje. La represión originaria de los impulsos “la forclusión” no tiene sentido, funge como una repetición tradicional de la especie, no por esto se espera que se encuentren argumentos para actuar en contra de esta posibilidad de significación. De hecho la búsqueda por el origen del símbolo posibilita su apropiación, interpretación e integración, para que así se creen nuevas significaciones a esto otro que carece de significado.

La consolidación de la significación se da de manera plena —más no completa— parafraseando a Lacan-. Este paso representa un proceso completamente irracional en un siendo lógico, la idea de significar desde lo que tiene significado es confusa. Con el fin de aclarar esta noción, se hará alusión al mito del parricidio original de Freud.

La pregunta que interroga por el origen de la noción de Ley, lo Bueno, lo Malo y en sentido estricto la significación de las cosas. En un sentido histórico es muy difícil de explicar, dado que no se cuentan con bases sólidas de las cuales partir. Es claro que el hombre cuenta con las estructuras síquicas necesarias para vivir en sociedad y no matarse unos a otros. Pero su explicación original no queda clara. Para dar cuenta del origen de esta estructura se puede citar el “mito del parricidio original” de Freud. El cual en esencia dice que:

En la prehistoria existieron hordas de proto humanos que vivían a partir de relaciones jerárquicas fundamentadas en la fuerza y la violencia. Estas hordas dependían de un macho dominante al que se le daba la propiedad de todas las hembras, ya sean hijas u sin lazo sanguíneo. Y la manera de llegar a ser el jefe de la manada era asesinar al líder y devorarlo. El austriaco no sabe decir cuándo o porque, un día los hijos del dominante en lugar de desafiarlo de manera individual, llegaron a un acuerdo y lo mataron de manera conjunta —esto se puede pensar como el primer contrato social mítico—, y lo devoraron.

Pero en ese momento hubo una suerte de comprensión metafórica del acto y su padre —que ya formaba parte de ellos- devino omnipresente—. Él ve todo lo que sus hijos ven y sabe lo que sus hijos piensan, porque está en su interior. Y fue el momento —según Freud— en el cual se instauró la primera ley que impedía el incesto, porque de alguna manera, sus hijos no culminaron el acto necesario para hacerse merecedores de las hembras. Por lo tanto comenzaron a buscar hembras en otras hordas.

Lo importante del mito para dar cuenta de la estructura de “Nombre del Padre” de Lacan es la imposibilidad de dar cuenta del origen semántico de la

estructura, pues cuando el padre deviene omnipresente no es desde un proceso racional. Atiende más a una suerte de apropiación metafórica del acto. De igual manera, el fundamento de un reglamento de alguna escuela parte de una noción mitificada del Bien y el Mal, para poder formularlo.

En este sentido, el origen de las estructuras psíquicas y de la ley en este tenor, es confuso. Por lo tanto el profesor no puede ser tajante al momento de aplicar el reglamento hacia un alumno que no actúa de manera racional. Esta breve exposición muestra que es necesaria una reflexión previa ante un *acting-out* de un alumno, dado que sus estructuras síquicas no están del completo maduras y no se puede esperar que siempre actúen como adultos.

A manera de conclusión de este apartado, resulta pertinente señalar el objetivo fundamental de la docencia. Este es, orientar y desarrollar los valores que propicien en los jóvenes un desarrollo óptimo de sus capacidades afectivas e intelectuales, que posibilite su sano desenvolvimiento en la sociedad y en su contexto.

Por lo tanto, el deber del profesor excede la reglamentación de la institución educativa donde labora. Pues los reglamentos institucionales no siempre tienen claridad del proceso síquico del cual los adolescentes sufren. Por eso el docente al contar con un conocimiento general de este desarrollo, debe contar con un criterio que posibilite reaccionar de la mejor manera posible en las situaciones radicales a lo cotidiano que se den dentro del aula. Dado que de actuar de manera automática según las máximas de su institución, no resulta claro si en verdad cumple con su labor como educador o se limita a ser un trabajador.

La apuesta puesta sobre los hombros de los docentes es muy cara vista desde esta perspectiva, pero no es más grande que la sensación de haber logrado en la medida de lo posible sus objetivos como profesional. Resulta menester contar con las bases propicias de la situación psíquica de sus alumnos para así propiciar la meta de su actividad, con un criterio fundamentado y claro.

3.2 Situación Cognitiva. La construcción del conocimiento, la consolidación de la individualidad sico-social-histórica y las diferentes realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes en la escuela

Como punto de partida para la formulación de la estrategia didáctica, es menester conocer cuáles son las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes a los que se van a enseñar las capacidades y los contenidos. Dado que no se puede esperar el mismo resultado de unos niños de primaria, a las metas a lograr con jóvenes del nivel medio superior. Las diferencias son sustanciales, en cuanto conocimiento previo-experiencia-, comprensión de su realidad histórico-social y la demanda cognoscitiva que posibilita el aprendizaje del contenido desarrollando la capacidad.

Con el fin de aclarar el fundamento necesario para poder divisar un diagnóstico acertado de a quienes se les va a fomentar el desarrollo de sus capacidades, se abordará la propuesta de Piaget que versa sobre la epistemología genética. Encaminándola con la psicología genética de Vygotski, aterrizándola a la importancia del contexto en el ambiente de la enseñanza de Mc Larent.

Todo esto sin dejar de lado la tesis que le da sentido a este proyecto, a saber, lo “unidimensional” de Marcuse. De manera que al aplicar las teorías cognitivas, histórico-sociales y neo ilustradas de Mc Larent, el ejercicio docente no caiga en los cánones tradicionales que limitan la interpretación y perspectivas de los alumnos en algún tipo de ideología. Por el contrario se pretende que a partir de las lecciones los jóvenes sean capaces de desarrollar una toma de decisiones autónomas, fundamentadas y críticas.

3.2.1 Los alcances cognoscitivos del adolescente

La propuesta epistemológica de Piaget, conocida como el “constructivismo” es una sistematización del desarrollo cognoscitivo en los hombres, desde su niñez, hasta su edad adulta. En este caso es menester aclarar cuáles son los procesos desde los cuales los adolescentes tienen acceso al conocimiento

Es necesario tener en cuenta que en esta etapa del desarrollo humano, los hombres —en este caso, es el paso de la niñez a la adultez— comienzan a contar con capacidades cognoscitivas complejas. Es decir, las formulaciones lógicas con las que construyen juicios superan la afirmación y la negación. También, su nivel de abstracción es más potente —por describirlo de alguna manera— pues ya son capaces de realizar operaciones como geometría analítica e introducción al cálculo integral y diferencial.

Tanto este nivel de abstracción, como su posibilidad de expresarlo; abre la puerta a que su desarrollo cognoscitivo cree estructuras de pensamiento de carácter “hipotético deductivo” (Cano de Faroh, 2006, p.152), o en otras palabras, comienzan a desarrollar la capacidad de solucionar problemas.

Dentro del lenguaje coloquial —o el saber popular—, la resolución de problemas es un dilema intrínseco al ser humano, y no depende de alguna edad específica. Dado que para las personas en general, es muy común que los infantes de dos años; sean capaces de armar bloques, diferenciar colores, y de dilucidar entre mamá y papá. De hecho, existen algunas comunidades —por lo menos en México- que se declaran escépticas a los estudios del desarrollo cognoscitivo como el de Piaget. Les acomoda más creer en la educación tradicional, misma que en la gran mayoría de los casos, parte de prejuicios epistemológicos no profundizados o en la peor situación lo asocian con pensamiento mágico religioso.¹²

¹² Este tipo de creencia es algo muy popular en las comunidades alejadas de la provincia mexicana.

En este caso, la teoría a seguir es la propuesta de la “Epistemología genética de Piaget” (Cano de Faroh, 2006 p.152). Desde la cual se postulan habilidades específicas en los sistemas cognitivos de adolescentes, jóvenes de los cuales, se pretende orientar para que ellos mismos desarrollen las habilidades posibles; dentro del rango de su edad.

Tras aclarar este asunto, y retomando el contexto del tema. Los jóvenes en de quince a dieciocho años de edad —rango a trabajar en esta propuesta—, cuentan con las herramientas cognitivas suficientes —al menos en sentido estructural—¹³, para cuestionarse acerca de su realidad y de comenzar a formular un proyecto del cómo intervenir en ella.

Claro que la cuestión aquí no es que se pregunten acerca del planteamiento filosófico que interroga por la realidad, dado que no cuentan con las herramientas suficientes para formularse este problema. Sino que la propuesta está dirigida a que los jóvenes desarrollen capacidades que les permitan evaluar una serie de hipótesis que generen posibilidades reflexionadas para intervenir en algún fenómeno específico.

Desde la teoría de la epistemología genética se señala que en esta edad, el adolescente comprende la realidad desde este punto de vista:

El adolescente concibe los hechos como el sector de realidades efectivas en el interior del universo de transformaciones (Inhelder & Piaget, 1955-1972). Incluso el sujeto, solamente admitirá y se explicará esos hechos después de verificarlos dentro del conjunto de las posibles hipótesis que guardan compatibilidad con la situación dada (Cano de Faroh, 2006, p151).

Esto quiere decir que su habilidad para dudar y experimentar esta lista para ser probada. En este sentido es el momento idóneo para comenzar a fomentar el desarrollo y el interés en él para experimentar su habilidad de la resolución de problemas.

¹³ Es decir, cuentan con la estructura cognitiva en potencia para realizar el acto.

Porque su capacidad para formular distintas interpretaciones de los fenómenos, le confiere la posibilidad de dilucidar en un sentido más profundo la esencia de los dilemas a resolver. Es decir, el joven cuenta con las herramientas adecuadas —en tanto estructuras cognitivas- para deducir las consecuencias de actuar de una o de otra manera frente a alguna contrariedad—. Asunto que abre la puerta, para que el adolescente comience a ser consciente de las repercusiones de sus actos. A la vez, que construye —y se construye— a partir de sus decisiones.

Ahora bien, sus esquemas cognitivos abren el espectro para ordenar las hipótesis formuladas, por lo menos en dieciséis posibilidades de juicios:

| Operación Posible | Ejemplo |
|---------------------------------------|--|
| 1.-Afirmación Completa | Ni gatos y ni perros. |
| 2.-Negación de la afirmación completa | Perros negros solamente. |
| 3.-Conjunción | Gatos blancos solamente. |
| 4.-Incompatibilidad | Perros negros solamente. |
| 5.-Disyunción | Perros blancos solamente. |
| 6.-Negación Conjunta | Gatos blancos y perros negros. |
| 7.-Implicación | Gatos negros y perros negros. |
| 8.-No implicación | Gatos blancos y perros blancos. |
| 9.-Implicación recíproca | Gatos negros y perros blancos. |
| 10.-Negación de la implicación | Gatos blancos y perros negros. |
| 11.-Equivalencia | Gatos blancos y negros. |
| 12.-Exclusión Recíproca | Gatos y perros blancos, gatos negros. |
| 13.-Afirmación de p. | Gatos y perros blancos, perros negros. |
| 14.-Negación de p. | Gatos y perros negros, gatos blancos. |
| 15.-Afirmación de q. | Gatos y perros negros, perros blancos. |
| 16.-Negación de q. | Gatos y perros blancos, perros negros. |

De las dieciséis posibilidades y sus ejemplos, se puede señalar que el desarrollo cognitivo que permite estas construcciones verbales o juicios en el adolescente; las posibilidades interpretativas del fenómeno de los gatos y perros negros y blancos. Se abre hacia un abanico de potencias de combinaciones entre afirmación y negación. Es decir, el espectro sobrepasa a la afirmación de existencia —sí o no—, y el juicio deviene del blanco y negro a una gama de dieciséis grises.

Por lo tanto, la pregunta que subyace en la formulación por la existencia de la cosa —fenómeno—, sobre pasa el estar ahí o no —el ámbito ontológico— y se perfila en el horizonte de la Historia. Eso quiere decir, que las estructuras cognitivas apuntan hacia los modos en los cuales se presenta la experiencia, a saber, cómo, cuándo y dónde. Entonces, el fenómeno deviene más específico.

La combinación de posibilidades en las estructuras cognitivas, esta mediada por cuatro transformaciones de los pre-juicios¹⁴. Piaget las clasifica de la siguiente manera:

- a) Identidad: no cambiar la proposición determinada. Es cuando el fenómeno se presenta a la experiencia con la suficiente claridad, que no es necesario profundizar en sus características. Como ejemplo se puede pensar en una tautología: el azul es azul-proposición A.
- b) Negación: efectuar la inversión de la proposición A. Se da cuando la relación de la afirmación con la experiencia es falsa. Para ilustrar: el rojo es azul. De lo cual se afirmarí invirtiendo el valor de verdad de la proposición: el rojo no es azul.
- c) Reciprocidad: producir igual efecto que la operación A, pero actuando sobre otro sistema. Esta transformación se da cuando la afirmación de una proposición es equivalente con la de otra proposición. Como en: el azul es azul, como el amarillo es amarillo.

¹⁴ Pre-juicios, en el sentido de condición de posibilidad de la formulación de juicios.

d) Correlativa: consiste en la inversión o negación de la reciprocidad. Esta operación mental se da cuando se da un juicio valorativo falso a la relación afirmada. Se puede observar en: ni el rojo es azul, ni el verde es amarillo.

Resulta oscuro encontrar la relación entre las dieciséis operaciones posibles con estas cuatro transformaciones. Pero las operaciones se dan de la potencia de combinación entre la identidad, la negación, la reciprocidad y la correlación. Dado que al buscar matemáticamente sus combinaciones, resulta en la multiplicación de cuatro por cuatro —dieciséis—, y en este sentido se abre el espectro del sistema de la estructura mental del adolescente.

Estos supuestos del desarrollo cognoscitivo se dan en la mejor de las situaciones histórico-sociales de los adolescentes. Este detalle, el docente o diseñador del plan de intervención de orientación y fomento de la habilidad lo debe de saber con mucha claridad. Dado que resulta menesteroso conocer el contexto social de los jóvenes de manera previa a realizar la proyectación.

La autora Aida Cano de Faroh —comentarista de Piaget— destaca al final de su artículo titulado: “Cognición en el adolescente según Piaget y Vigotsky. ¿Dos caras de una misma moneda?”, que:

La historia Cultural de las personas que se crían dentro de los niveles sociales altos, resulta generalmente muy estimulante desde el punto de vista cognoscitivo; mientras que el grupo, cada vez creciente, de personas que experimentan, día a día, lo que se ha llamado la cultura de la pobreza, los retos intelectuales que coloca la educación ante el sujeto, pueden considerarse insuficientes, e incluso cercenantes del avance intelectual de los adolescentes (Cano de Faroh, 2006, p.165).

Afirmación que es necesario aclarar y explicar para poder dar cuenta de la relación entre el contexto socio-cultural y la pasividad de construir aprendizaje significativo en los jóvenes.

3.2.2 La influencia del contexto en la construcción psicológica del conocimiento

Tras exponer la teoría epistemológica de Piaget, es necesario aclarar el comentario final que le hace Cano de Farho. Que en resumidas cuentas señala que las condiciones del contexto no siempre son las más adecuadas para fomentar el desarrollo de capacidades. Dado que al menos en su teoría Piaget no explica cuál es la incidencia del contexto social en el desarrollo cognoscitivo del niño.

Las diferentes situaciones en las que se desarrollan los niños posibilitan la consolidación del conocimiento, o lo niegan. Por ejemplo, un joven que cuenta con una situación económica estable no tiene necesidad de trabajar, mientras que un joven que vive al día; tiene responsabilidades a las cuales no puede dejar de lado para dedicar su atención a su formación académica.

Estas características aparte de limitar la libertad económica del tiempo del joven, influyen en sus procesos mentales. Las preocupaciones por la subsistencia propia o familiar imponen situaciones en sus procesos mentales que no le deberían de ser propias.

Imposición que desvía su atención y lo lleva a vivir, comprender y experimentar la realidad de una manera específica. Su inserción temprana al ámbito laboral diezma su desarrollo ideal de sus procesos cognitivos. Es decir, le obliga a madurar de manera acelerada algunas estructuras mentales, delegando otras.

Claro que la pretensión de mostrar este fenómeno no tiene que ver con alguna crítica a los sistemas económicos y políticos actuales, de hecho, tan solo es necesario que el docente tome esto en cuenta al momento de plantear su planificación y diseñar su planeación. Pues si tan sólo parte del planteamiento de Piaget, su tesis tiende a universalizar a los niños o adolescentes, es decir, como resultaría imposible estudiar el desarrollo cognitivo de cada niño, en cada situación

y contexto específicos. Necesariamente debe de hacer abstracción de estos menesteres y realizar su investigación sin tener que acalorarlos.

Partiendo de este hecho, muchos estudiosos han desarrollado las aristas que Piaget dejó abiertas. En este caso se aterrizará esta relación psicológica-histórica desde el punto de vista de Vygotski. El autor parte de la propuesta de Piaget pero la desarrolla con un enfoque distinto, incluye en el proceso del conocimiento el ámbito social y socializador del joven. Resaltando sus procesos de auto reconocimiento en tres momentos distintos:

El desarrollo es un proceso largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis a la microgénesis (origen del individuo) (Lucci, 2006, p.5).

Estos tres estadios, explican la conformación del autoconocimiento en tres niveles distintitos, de hecho parten de comparaciones del joven con lo otro. Y a partir de saberse diferente va conformándose poco a poco.

Cuando el joven se sabe humano, es decir, que es capaz de no confundirse con alguna otra especie, la llamada “filogénesis”. Comienza el proceso de auto conformación, con base en la diferenciación y asimilación de sus propias características con lo que exterior a él.

De ahí se da cuenta que hay otros como él, es decir de su misma especie. Pero la experiencia del saberse otro a los demás deviene compleja. Debido a que no conoce ningún parámetro que le aclare porque él no es igual al otro. En este punto del proceso el joven se conoce parte de —el entorno social—, pero debe de separarse al mismo tiempo. De no ser así podría darse el caso de la creación de una conciencia colectiva a la manera de las abejas o las hormigas.

Para concretar este proceso es necesario que el joven comprenda su condición de átomo en una molécula —si se permite la analogía—, y para ellos es menester el uso del lenguaje.

A partir del reconocimiento semántico de las palabras con su experiencia, el joven es capaz de saber que existen otros yo independientes a él, luego entonces vendrían a convertirse en un tú. La conformación de esta diferencia en términos cognoscitivos del desarrollo de la identidad es menester, para poder lograr capacidad de socialización en el joven, estadio al que Vigotsky llama “sociogénesis”.

El paso que va desde la “sociogénesis” a la “ontogénesis” —o conformación de idea de hombre—, deviene más complejo. Porque en este se encuentra la consolidación de la ubicación espacio temporal del joven. Pues para ser capaz de desarrollar desde sus propias estructuras mentales el concepto de hombre, es necesario que cuente con la claridad y distinción necesaria para lograr la comprensión de las diferencias temporales entre pasado, presente y futuro. A la vez que pueda dar cuenta de la relación causal temporal de las acciones en el tiempo.

Es decir, independiente a la teoría antropológica con la cual genere su concepto, ya sea evolucionista o creacionista —o cualquiera que sea—, el joven debe de ser capaz de reconocerse en una historia en la que no está pero que sí posibilita su existencia, en sí el paso del reconocimiento en la narración es similar a la diferencia entre el yo y el tú, pero cuenta con un matiz temporal en lugar de ser espacial.

Por último, se encuentra el paso de la “ontogénesis” a la “microgénesis” —el hombre en tanto individuo—, durante este proceso al joven ya ha construido significativamente para él, su especie, su género, sus valores morales y su sentido. Pero todavía no ha logrado configurar una suerte de aglutinante construya una distinción individual frente a los demás que cuentan con construcciones similares. Es decir, no ha logrado consolidarse como individuo autónomo, con la capacidad de relacionarse socialmente sin dejar de lado su constitución psicológica.

Este nivel de autoconformación es el más difícil de lograr desde la psicología de Vygotsky, puesto que en realidad no todas las personas lo logran. Las razones sobran, pero en esencia es necesario contar con la disposición y la necesidad de la separación de la dependencia social para poder generar la construcción de individualidad, propiedad que posibilita la autonomía.

Cuando el individuo que lo ha logrado pronuncia las palabras: Yo soy..., inmerso en su enunciación se encuentra todo el proceso cognitivo y psicológico necesario para lograr construir una identidad propia a partir del su autoconocimiento, identidad y diferenciación del él con lo externo.

Ahora bien, tras describir de manera general los estadios del autor, resulta menester mencionar que posibilita que se den estos procesos —Tanto el epistemológico de Piaget, como el psicológico de Vygotsky—. Señala el soviético que aquello que posibilita la mediación entre el individuo y la realidad es la cultura; y esta se da desde la interiorización de la realidad. En palabras de su comentarista Lucci:

El proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico, y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura (Lucci, 2006, p.6).

Para algunos pedagogos positivistas, el lenguaje tiende a ser referencial a la observación —más aquellos que fundamentan sus propuestas en Carnap—, pero para Vygotsky el lenguaje tiene matices importantes en cuanto a la significación en términos psicológicos. Por ejemplo, existen palabras que tienen diferentes cargas semánticas dependiendo de su demografía.

En este sentido se debe de comprender la cultura, como el entorno de significados específicos en un contexto concreto. Que afecta al joven en cuanto el sentido de la construcción de su identidad, pertenencia y conciencia de individuación en un lugar específico. De esta manera el lenguaje es el mediador

fundamental entre la construcción cognoscitiva y psicológica del yo. Pero en de qué manera de debe de comprender a este medio. Lucci señala al respecto:

El lenguaje es el principal mediador en la formación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. [...] el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. Cuando los individuos las interiorizan, pasan a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirían de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, sus formas de sentir, pensar y actuar (Lucci, 2006, p.9).

Luego entonces la conformación psicológica del individuo si esta mediada por el lenguaje, pero está compuesta por la significación específica del contexto en el que está. La comprensión del mundo siempre es cultural según el soviético, pero no sólo se limita al contexto.

Es decir, si el alcance de la propuesta de la psicología socio histórica de Vygotsky fuera onni-abarcante, la posibilidad de construir conocimiento nuevo o alterno al contexto sería imposible. Por otro lado, dependiendo del contexto específico en el cual se encuentra el niño —desde esta perspectiva— lo limitaría a reproducirlo sin la posibilidad de trascenderlo, transformarlo e intervenirlo.

Como es de suponerse las propuestas de Piaget y Vygotsky se deben estudiar con cuidado. Ellos tan sólo explican cómo funciona la construcción del conocimiento en un primer momento. En otras palabras, teorizan del cómo el hombre conoce el mundo, y no pretender dar una explicación universal del funcionamiento sistemático de éste.

Con esta consigna en mente, se debe aclarar una propuesta que no caiga en la tentación de efectuar las fundamentaciones teóricas de estos autores al pie de la letra. Es necesaria alguna propuesta que aleje este estudio de cualquier reduccionismo que lo haga caer en la “unidimensionalidad” que propone Marcuse. Y en este tenor, se aterrizará la construcción de conocimiento y de la psicología

socio histórica desde algunos planteamientos de la perspectiva de la “pedagogía crítica” de Mc Laren.

3.2.3 El sentido y la importancia de la enseñanza para la generación de individuos autónomos

Tras exponer la posibilidad de la construcción cognoscitiva y psicológica del conocimiento —las condiciones para aprender—, es necesario plantear alguna manera que fundamente un proceso del desarrollo de capacidades que guíe al docente, con el fin de crear y diseñar estrategias que los educandos puedan construir sus conocimientos y desarrollar sus capacidades de la forma más pertinente posible. Con el fin de lograr esta meta, la enseñanza partirá desde algunas indicaciones que da Peter Mc Larent en su postura de la “pedagogía crítica”.

Tras exponer la importancia del lenguaje en el proceso del desarrollo de capacidades y de la construcción de la identidad individual, es necesario reflexionar acerca de cuál lenguaje se ha de fomentar este desarrollo. Es decir, la carga semiótica que tiene el lenguaje varía dependiendo la carga ideológica que se le prenda dar.

Es decir, desde el uso del lenguaje se crean visiones del mundo, formas de cultura, y maneras de reflexión específicas. Estas maneras de comprensión semiótica tienden a legitimar acciones, o fundamentar juicios morales. Las diferencias entre estas perspectivas dependen de muchos factores: demografía, situación económica, religión, sistema político, entre otros.

Pero no por estas razones el proceso del desarrollo de capacidades tiene que ser a la medida del contexto del estudiante. En otras palabras, no se harán estrategias para que los jóvenes con una buena condición económica sigan contando con estos privilegios, mientras que los chicos con escasos recursos no cambien su situación.

De hecho si la finalidad de la enseñanza pretende lo que se mencionó anteriormente no es necesario crear escuelas donde se pretenda lograr un

desarrollo que reproduzca esta realidad. Esto se puede lograr al no asistir a la escuela y limitar la comprensión del mundo —lenguaje e interpretación— a la cotidianidad del contexto y su reproducción.

La escuela desde el punto de vista ilustrado, que es la máxima con la que se siguen fundando estas instituciones, pretende que los alumnos desarrollen sus capacidades en habilidades y destrezas que le permitan lograr una mayor comprensión del mundo, de la que su entorno cotidiano les brinda.

Siguiendo esta afirmación, la organización institucional en los estados que se fundan con fines educativos deben —en un ámbito ideal- emancipar a los jóvenes de los prejuicios sociales y posibilitar que desarrollen y ensayen una postura crítica que les haga capaces de comprender que estos prejuicios no son necesariamente ciertos. A la vez que cuentan con posibilidades de intervenir en su entorno y transformarlo.

En este sentido la educación tiene de manera intrínseca un fundamento político, dado que a partir del qué, cómo, y de qué manera se enseñe; es posible transformar la realidad política de los jóvenes de una forma positiva.

Para lograr este cometido es necesario que el docente comprenda la carga de legitimización cultural que tiene el lenguaje, de manera previa a usarlo en el aula. Pues corre el peligro de legitimar prácticas sociales que son antagónicas al proyecto de enseñanza del cual es parte.

La realidad política de los jóvenes la comparte el profesor, el docente debe ser consciente de que la tradición cultural tiende a buscar su permanencia a partir de la carga semántica del lenguaje. Es su deber —del docente— compartir el peligro de que traiga consigo la reproducción de este lenguaje para él y para sus alumnos.

En los contextos latinoamericanos existen grupos sociales marginados, de los cuales el lenguaje tiene términos específicos para señalarlos y dar cuenta de su falta de desarrollo en términos de sofisticación, o hasta en sentido biológico.

Asunto contrario del proyecto democratizador ilustrado que dio pie a la institucionalización de las escuelas. Dice Mc Laren:

La escolarización también es una forma cultural, lo mismo es beisbol y el basquetbol. Las formas culturales no existen separadas de conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo y de las emociones primarias (amor, dolor, rabia, tristeza, alegría...) la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías y las relaciones de clase, raza y género. (Mc Laren, 1984, p.213).

Si las escuelas tienen un alcance político tan importante, es deber del profesor encuadrar sus lecciones para que los alumnos desarrollen capacidades con las cuales signifiquen en estos menesteres. Formando conciencias críticas de los diferentes factores semióticos dentro del uso del lenguaje, que devienen en legitimar o transformar la realidad política de las personas que comparten la realidad con ellos.

Con el fin de lograrlo es necesario que el docente promueva una enseñanza donde se use un lenguaje que fomente la pluralidad de posibilidades para comprender un fenómeno. No en términos de subversión, tiene más que ver con mostrar que la realidad política en la que viven no está limitada a una comprensión única dictada por la hegemonía reinante.

La palabra hegemonía se tiene que puntualizar, el autor norteamericano entiende este término como: La hegemonía es una lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan de su propia opresión. (Mc Larent, 1984, p.213).

El sentido de esta afirmación está ligado con la situación política de los estudiantes, dado que viven en un estado Neoliberal que promueve el consumo desmedido. En el cual el término éxito se comprende desde el poder de compra que tiene cada individuo. De esta manera aunque los jóvenes logren adquirir un ingreso económico que les permita consumir todos los productos que sean, tan

sólo estaría ayudando a que los productores cuenten con más capital para desarrollar más productos para ser adquiridos. La opresión de la que habla Mc Laren tiene este matiz, si no se desarrolla una conciencia autónoma del consumo en los alumnos, su felicidad estará mediada por un deseo de adquisición sin límites.

La relación que tiene el desarrollo de capacidades con este fenómeno es fundamental, pues sí el docente no desmitifica la creencia donde se legitima que esta es la única manera de encontrar la felicidad. La escuela se convierte en un organismo que difunde doctrinas de ideologías de consumo, hecho que transgrede su proyección ilustrada de emancipación y formadora de conciencias críticas. Si la escuela es una institución que pretende perpetuar la opresión, su máxima fundamental es adoctrinar a los jóvenes en la reproducción de ideologías, término que Mc Laren entiende de esta manera:

La ideología refiere a la producción y representación de valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto como por individuos como por los grupos. Simplemente la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados (Mc Larent, 1984, p.216).

Estos significados limitan la interpretación de los jóvenes, y los destina a estancarse y no ser capaces de ver la realidad de otra manera —en términos de Marcuse fomenta la “unidimensionalidad” del hombre—. Hecho que cancela la producción y transformación de nuevas realidades que apunten hacia alternativas de perspectivas del mundo que integren a los grupos marginales que conviven con los más altos estratos de la sociedad.

De esta manera el proyecto democratizador resulta una mera construcción sofisticada de los grupos dominantes, que usan para permanecer en su situación privilegiada, relegando a todos los demás a vivir de formas menos cómodas que estas minorías. Existen prejuicios fundamentales que fomentan esta comprensión, por ejemplo la pretensión de dar pruebas científicas de los fenómenos sociales es una de ellas, las estadísticas y predicciones son paradigma de esto, por ejemplo.

Cuando dicen que la sobrepoblación es causada por las creencias religiosas de los pobres, o que la delincuencia es la manifestación de la pereza en de los grupos sociales marginales. Los medios de comunicación de manera propagandística difunden estas aseveraciones y la gente que no cuenta con los recursos críticos para comprender que estos fenómenos pueden ser causados por otros factores, enraízan estos prejuicios en su comprender, los hacen suyos y los reproducen en su práctica política.

Cuando estos fenómenos pueden tener causas de la falta de capacidades críticas en términos de sexualidad en las comunidades más marginadas, o que el exceso de alza de precios ha endeudado tanto a los padres de familia que su última opción es la de salir a robar a sus conciudadanos. Claro que tampoco son los factores últimos que causan estos fenómenos, pero también son posibles causas. El hecho es que la ideología pretende dictar una interpretación y explicación única de los fenómenos que la legitimen y posibiliten su permanencia, porque la experiencia no es algo unívoco, dice el norteamericano:

La experiencia no habla por sí misma. No hay un fondo prístino, no mediado, de experiencia, a partir del cual hablar. [...] Ninguna experiencia está simplemente dada. El punto aquí reviste de importancia es reconocer que la experiencia y el lenguaje se encuentran necesariamente entrelazados. (Mc Laren, 1994, p.10).

La significación de la experiencia depender del nivel de comprensión del lenguaje que tenga cada individuo, y en este sentido, las acciones que el joven lleva a cabo como consecuencia del fenómeno, están mediadas por las posibilidades de interpretación del mismo. Asunto que hace que la ideología sea tan peligrosa, dado que a partir de ella se pueden fundamentar acciones atroces que deshumanicen a los jóvenes en lugar de que sus acciones los hagan mejores personas.

En este sentido la elección de la significación del lenguaje que debe transmitir el docente es fundamental en la situación política del país donde imparta sus clases. Claro que el alcance de su práctica es muy limitado, pero si se logra

un proceso de desarrollo de capacidades en el cual se consolide el fomento de una perspectiva crítica y plural de la sociedad. Se crean posibilidades de que las doctrinas de la ideología dominante, limiten su reproducción al menos en el pequeño nicho al que el docente mostró alternativas a la “unidimensionalidad” que fomentan los discursos legitimados por el interés antidemocrático de algunos cuantos estratos sociales.

Logrando de esta manera un desarrollo de capacidades que siga con las máximas ilustradas de emancipación de doctrinas, a la vez que se da la posibilidad de transmitir a los alumnos un horizonte de comprensión más amplio de su propia realidad.

4. Métodos. Implementación Didáctica

Las herramientas y estrategias con las que los docentes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales dentro de su labor. Este como todo diseño tiene cierta complejidad, a saber, educar el contenido, el desarrollo de la capacidad y la situación afectiva, con una manera atractiva, de la cual los estudiantes se sientan identificados y que cree en ellos la disposición a aprender.

Esta aseveración parece obvia, pero en la gran mayoría de los casos –al menos en las instituciones de educación medio superior- no se cumple debido a varios factores, como: la falta de disposición del profesor, la implementación de estrategias ajenas al contexto de los jóvenes, la enseñanza tradicional, los manuales institucionales obligatorios, entre otros.

El objetivo general de este proyecto es fomentar una educación introductoria a la Filosofía Política, enfocado al problema de la Justicia. Pero con el reto de hacerlo sin fomentar la creación de lo “unidimensional” de Marcuse en la manera de comprender los fenómenos y el contenido del problema en los estudiantes. O en otras palabras, lograr que se desarrolle la habilidad de la toma de decisiones con base en la reflexión crítica y no por algún argumento de autoridad.

Con el fin de que estos factores no afecten la implementación que este proyecto plantea y ensaya. Previo a la intervención y a sus ensayos se elaboró una visita de carácter diagnóstico, para clarificar las bondades y límites de la institución, el sentido en la que el currículo plantea la orientación de la materia, la situación socioeconómica de los jóvenes, a la par de una breve entrevista con el grupo. De manera que la estrategia didáctica fuera la más adecuada y se llevara de la forma más ordenada posible.

La generación de contexto que generó este diagnóstico, permitió en sentido estricto, acomodar el desarrollo de la capacidad y el contenido al contexto cognitivo-afectivo y a la realidad social de los alumnos.

Esta exploración se presentará en el siguiente orden: información institucional, información del currículo de la materia, información del grupo, e información de los alumnos. Seguido de la planeación de intervención docente – con la presentación del modelo t- y un breve informe de las sesiones, en tanto fortalezas como amenazas.

Derivando este ensayo en una nueva planeación de intervención docente, misma donde se incluirá la herramienta de una página web y la comunicación por la vía del blog para trascender el aula física e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuando esta TIC con propósitos educativos.

4.1 Contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan

4.1.1 Ubicación

El Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan se encuentra situado en la dirección Av. De los Remedios No. 10, Los Remedios, Naucalpan, C.P. 53400, Estado de México. Se llega mediante transporte especial que sale del metro cuatro caminos de 6 30 am, a 7 10 am y de 1 30 pm a 2 10 pm. También cuenta con bases de combis que van a Tlalnepantla, a Coacalco y a Ecatepec.

4.1.2 Filosofía

Desarrollo del alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser.

Desde su origen el CCH adoptó los principios de una educación moderna donde consideró al estudiante como individuo capaz de captar por si mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido, el trabajo del docente del Colegio consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística.

El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste y que adquiera capacidad auto informativa.

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el CCH trabaja con una metodología en la que participa el escolar activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor, quien intercambia experiencias con sus colegas en diferentes espacios académicos en su beneficio. De esta manera, el profesor no sólo es el transmisor de conocimientos, sino un compañero responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder

para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre.

Lo anterior no le quita al docente su autoridad académica respaldada por sus experiencias, habilidades intelectuales y conocimientos.

Al ser un aprendizaje dinámico el promovido por el CCH, el escolar desarrollará una participación activa tanto en el salón de clases como en la realización de trabajos de investigación y prácticas de laboratorios.

En el Colegio construimos, enseñamos y difundimos el conocimiento para ofrecer la formación que requiere el alumno y así curse con altas probabilidades de éxito sus estudios de licenciatura, por lo cual, las orientaciones del quehacer educativo del CCH se sintetizan en:

a) aprender a aprender: El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.

b) aprender a hacer: El alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

c) aprender a ser: El alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.¹⁵

A partir de la filosofía del CCH, y sin cambiar su orientación, se adecuó el modelo T a la materia de Temas Selectos de Filosofía 2 “Filosofía Política”; partiendo desde la planeación argumentada de la realidad socio-economía de los estudiantes.

¹⁵ Para una exposición completa del CCH véase en la página: www.cch.unam-mx

4.2 Planeación argumentada

El grupo de Temas selectos de Filosofía II en el turno vespertino cuenta con catorce alumnos, ellos asisten regularmente a sus clases. De los mismos cuatro son repetidores y dos son padres.

Ahora bien, el salón cuenta con proyector, mesas sillas, dos pizarrones, iluminación, contactos para proporcionar energía eléctrica y grandes ventanales. Se encuentra localizado a cinco metros de los baños, pero no cuenta con cortinas. Los alumnos proporcionaron los siguientes datos:

| Nombre | Edad | Lugar de procedencia | Ocupación de los padres | Elección de Carrera |
|-----------------------------|------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| Alvarado Morales Arlett | 19 | Naucalpan | Empleados | Física |
| Bautista González Ylian | 17 | Tequexquinahuac | Profesionistas | Pedagogía |
| Becerril Rojo Rafael | 18 | Tultitlan | Empleados | Ciencias Políticas |
| Gálvez López Rudy | 19 | Coacalco | Profesionistas | Filosofía |
| Gamboa Francisco Gerardo | 18 | Naucalpan | Militares | Sociología |
| González Martínez Evelin | 18 | Naucalpan | Empleados | Pedagogía |
| Hernández Esquivel Karel | 18 | Naucalpan | Comerciantes | Pedagogía |
| Landetta Moreno Gabriel | 18 | Azcapotzalco | Profesionistas | Comunicación |
| Magdaleno Hernández Roberto | 19 | Coacalco | Empleados | Sociología |
| Martínez Cruz Jenifer | 21 | Huixquilucan | Obrero | Ciencias Políticas |
| Medellín Ortiz Alma | 20 | Ecatepec | Profesionistas | Filosofía |
| Morales Gutiérrez Jorge | 19 | Miguel Hidalgo | Empresarios | Psicología |
| Pérez Esquivel Ana | 18 | Coacalco | Docente | Literatura Hispánica |
| Rodríguez Labra David | 20 | Tultitlán | Obrero | Pedagogía |

Como es de esperarse los dos alumnos que tienen hijos trabajan en la mañana, mientras que uno de ellos vive con su cónyuge, el otro vive con sus padres. Los catorce estudiantes son sexualmente activos, se han acercado a probar drogas y alcohol. Cuatro de ellos fuman, diez de ellos no saben redactar textos, y todos cuentan con beca de apoyo alimenticio proporcionada por el Estado.

Todos de ellos saben utilizar redes sociales, y cuentan con teléfonos con acceso a internet, cinco de ellos practican deportes regularmente, y a todos —sin excepción— los han asaltado en el transporte público camino al CCH al menos una vez.

Los jóvenes tienen la expectativa de conseguir un trabajo bien remunerado al acabar su licenciatura, sus promedios oscilan entre 7.5 a 9.6, se sienten ajenos a la realidad política del país, no son aficionados a alguna ideología específica. Y todos son de religión católica sin ser practicantes.

No acostumbran ver la televisión, prefieren utilizar plataformas como YouTube en busca de entretenimiento. Son seguidores de la cultura popular actual, frecuentan salas de cine para ver películas de moda —Marvel, DC y cintas de Terror—. Algunos de ellos dependen de la biblioteca, otros descargan los libros en formato pdf, y tan sólo dos compran los textos impresos.

A continuación se presentará la planeación docente de intervención, misma que partió desde las características institucionales, los planes curriculares y la información dada por los estudiantes.

4.3 Planeación

Lugar: CCH Naucalpan

Materia: Temas selectos de Filosofía 2: Política

Semestre: 6

Alumnos: 11

Sesiones: 3

Duración: 120 minutos

4.3.1 Finalidad

Que los alumnos puedan analizar y reconstruir el contexto de una situación, con el fin de que sean capaces de tomar decisiones basándose en un estudio del contexto del problema.

4.3.2 Objetivo

Que el alumno sea capaz de construir un concepto de Justicia.

4.3.3. Evaluación Diagnóstica

La media en las edades de los alumnos es de 20 años, su situación económica es de clase media baja. El nivel académico de sus padres oscila entre el medio superior y el superior, pero más del 50% se dedica al comercio. El viaje de su casa a la escuela es en promedio de una hora en transporte público.

4.3.4 Diseño de la situación didáctica

El proyecto planteado es la generación de un concepto de Justicia propio a partir de la redacción de un ensayo, para lograrlo es necesario propiciar un proceso en el cual los alumnos se sientan cómodos y se identifiquen con el lenguaje del profesor y con sus actitudes. En este tenor, la retórica del docente debe ser clara e invitar a los estudiantes a participar. Las preguntas generadoras y la exposición

general de la trilogía de Esquilo —desde un lenguaje fácil—, fomentará la honestidad en los alumnos en el sentido de preguntar sus dudas y dar sus opiniones libremente. Este proceso culminará con un estudio de caso, en el cual a partir de una situación ficticia el alumno a partir de sus habilidades y destrezas será capaz de construir su concepto de Justicia.

4.3.5 Modelo T

| | |
|--|--|
| 4.- Contenidos | 3.- Métodos |
| <ul style="list-style-type: none"> a) El concepto de Justicia b) El concepto de Venganza c) La Orestíada de Esquilo <ul style="list-style-type: none"> -Agamenón -Coéforas -Euménides d) Situación ficticia | <ul style="list-style-type: none"> a) Modelo Socio Cognitivo b) Técnica: <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje Basado en Proyectos c) Actividades: <ul style="list-style-type: none"> -Pregunta detonadora -Cuestionarios -Cuadro Comparativo -elaboración de Esquemas -elaboración de organigramas -Expresión oral y escrita |
| 3.- Cognición | 2.- Afectos |
| <ul style="list-style-type: none"> a) Capacidad a desarrollar: Toma de decisiones/comprensión de pensamiento crítico y pensamiento resolutivo b) Destrezas: <ul style="list-style-type: none"> Problematizar Definir Conceptualizar Analizar Comprender Generar alternativas Juzgar Elegir c) Habilidades <ul style="list-style-type: none"> Identificar el problema Relacionar con el contexto Explicar Redactar | <ul style="list-style-type: none"> a) Valores: <ul style="list-style-type: none"> Crítica constructiva Empatía Honestidad b) Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> Interés Compromiso Colaboración c) Comportamiento <ul style="list-style-type: none"> Respeto Comprensión Ser amistoso |

4.3.6 Secuencia Didáctica

Sesión 1

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir -Identificar el problema | <ul style="list-style-type: none"> -Concepto de Venganza -Concepto de Justicia -Introducción de Esquilo | <ul style="list-style-type: none"> Pregunta generadora/ Preguntas abiertas | <ul style="list-style-type: none"> Interés Empatía | <ul style="list-style-type: none"> Pregunta y Explicación de la Venganza 20min. Pregunta y Explicación de la Venganza 20min. Introducción de Esquilo 20min. |
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir - Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Redactar | <ul style="list-style-type: none"> -Tragedia de Agamenón -Ideas Principales -Personajes -Tema de la Tragedia | <ul style="list-style-type: none"> -Presentación magistral -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez -Breve redacción | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | <ul style="list-style-type: none"> Presentación de la Tragedia de Agamenón 50 min. 5 minutos para comentarios. |

Sesión 2

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir - Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Redactar | Tragedia de las Coéforas <ul style="list-style-type: none"> -Ideas Principales -Personajes -Tema de la Tragedia | <ul style="list-style-type: none"> -Presentación magistral -Esquema mental -Cuadro comparativo -Esquema de Pez -Breve redacción | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Presentación de la Tragedia de las Coéforas 50 min. /Intervalos de 5 minutos para revisión de las actividades. 5 minutos para comentarios. |
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir - Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Redactar | Tragedia de las Euménides <ul style="list-style-type: none"> -Ideas Principales -Personajes -Tema de la Tragedia | <ul style="list-style-type: none"> -Presentación magistral -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez -Breve redacción | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Presentación de la Tragedia de las Euménides 50 min. /Intervalos de 5 minutos para revisión de las actividades. 5 minutos para comentarios. |

Sesión 3

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|---------------------------------------|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar | Presentación del caso ficticio | <ul style="list-style-type: none"> -Presentación magistral -Debate grupal | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Presentación del caso y debate 70 min. /Intervalos de 5 minutos para revisión de las actividades. 5 minutos para comentarios. |
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir - Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Redactar | Construcción del concepto de Justicia | Redacción de Ensayo | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Redacción del Ensayo 40 min. /Intervalos de 5 minutos para revisión de las actividades. |

4.3.7 Evaluación sumativa

Control de avances y de desarrollo de capacidades por medio de un texto de apoyo, el cual los alumnos contestarán y ordenarán las actividades. Acabando en la redacción del pequeño ensayo.

4.3.8 Contenido

- 1 Introducción al problema de la Justicia
 - 1.1 Diferencia entre Justicia y Venganza
- 2 Presentación de la poesía trágica
 - 2.1 Presentación del contexto de Atenas del siglo 5 a. C.
 - 2.2 Presentación de Esquilo
- 3 Exposición de la Orestíada o Trilogía de Esquilo
 - 3.1 Exposición de Agamenón
 - 3.1.1 Exposición de los acontecimientos de la guerra de Troya
 - 3.1.2 Exposición del engaño de Clitemnestra
 - 3.1.3 Exposición del asesinato de Agamenón
 - 3.2 Exposición de las Coéforas
 - 3.2.1 Exposición de la figura de Orestes
 - 3.2.2 Exposición de la misión antinatural del matricidio
 - 3.2.3 Exposición de la locura de Orestes con la aparición de las Furias
 - 3.3 Exposición de las Euménides
 - 3.3.1 Exposición de la importancia de Apolo en cuanto Dios que mandó a Orestes a buscar Justicia para Agamenón
 - 3.3.2 Exposición de los límites de Apolo para frenar a las Furias
 - 3.3.3 Exposición de la importancia de Atenea en el problema
 - 3.3.4 Exposición de la conformación social de lo Justo
- 4 Estudio de caso
 - 4.1 Análisis de las perspectivas en el caso
- 5 Construcción personal del concepto de Justicia

4.4 Análisis crítico de la planeación

4.4.1 ¿Qué se planeó y qué se hizo?

Partiendo de la posibilidad que da la poesía trágica de Esquilo, se planeó la presentación del problema de la Justicia, primeramente con un breve estudio de caso para que los alumnos expusieran su punto de vista acerca del dilema. Mismo que escribieron en un breve comentario. Mismo que se separa entre Justicia y Venganza. Después se introduce al Autor –Esquilo- y se pregunta por su pertinencia en la actualidad.

Acabando esta actividad se presenta de manera general la trama de Agamenón de Esquilo y los alumnos deben de llenar esquemas de clasificación de ideas principales, un cuadro comparativo de los personajes, y un esquema de pez en el cual se exponga el orden causal de la obra teatral. Terminando en una breve redacción de su entendimiento de la Justicia hasta este punto.

Esto se tiene destinado en la primera sesión con duración de dos horas, haciendo intervalos entre exposición del docente, llenado de actividades y comentarios de los alumnos.

En la segunda sesión, se expone el argumento de las Coéforas y el alumno debe de clasificar las ideas principales en un esquema de araña. Acto seguido se procede a ordenar los personajes en un cuadro comparativo, mostrar el orden causal en un esquema de pez y redactar su entendimiento de la Justicia en cinco líneas. Este proceso se da en 50 minutos con los mismos intervalos entre exposición, actividades y comentarios; y se da un breve descanso de 10 minutos.

Después del receso, sigue la exposición de las Euménides. Clasificando las ideas principales en un esquema, clasificando a los personajes en un cuadro comparativo, ordenando la cronología en un esquema de pez, culminando con la redacción del concepto de Justicia en 5 líneas.

En la última sesión se planteó un caso particular para su análisis, de contexto cotidiano de los estudiantes, se organizaron las causas y efectos en el

esquema de pez, se comentó el caso tratando de separarse del contexto, se enlistaron las tres principales perspectivas al respecto, se ordenaron los actores del hecho en un cuadro comparativo. Estas actividades se hicieron en los primeros 55 minutos de la sesión.

Se comentó 5 minutos la actividad y acto seguido los estudiantes redactaron un ensayo en el cual construyeron su propio concepto de Justicia. La respuesta de los alumnos fue óptima, no fue necesario hacer modificación alguna, la secuencia fue adecuada y los temas se abordaron, mismos que fueron: Introducción a la Filosofía Política, corrientes ideológicas del siglo XX y el problema de la democracia.

Nota: Tanto la planeación, el resumen de contenido y el material de apoyo empleado están en la sección de anexos.

4.4.2 Problemas y avance de la práctica en comparación con intervenciones anteriores

Dentro de este apartado resulta necesario apuntar que en comparación con el ejercicio de intervención docente previo a la maestría y en las dos asignaturas anteriores de práctica docente, ha sufrido una transformación y perfeccionamiento puntual. El hecho es que la claridad y la manera de dar clases han incrementado de manera importante, pues la organización de la planeación en la práctica actual parte de un paradigma mejor entendido y más relevante para la acción docente en el nivel medio superior.

Partiendo del paradigma del modelo T, al clarificar que el objetivo es el desarrollo de una capacidad, separa en destrezas y habilidades. La adecuación de los contenidos, estrategias o metodologías y afectividad. La planeación resulta más sencilla en cuanto su elaboración.

Ahora bien, en cuanto a los problemas, ya no tienen que ver con la planeación. El dilema según los expresaron los alumnos tiene que ver con la

dicción y la velocidad de la expresión oral, problema al cual ya se le está poniendo atención.

Para concluir este apartado es necesario señalar que la importancia de la fundamentación pedagógica, como psicológica del adolescente para la construcción de planeaciones de clase es fundamental. Dado que comparando el ejercicio docente anterior a estas sesiones, el nivel anterior siendo honestos era deficiente. El cambio de paradigma de importancia que trae consigo el modelo T al jerarquizar más las capacidades que los contenidos, las estrategias de enseñanza se elaboran de una manera más sistematizada y clara que haciéndolo partiendo desde la complejidad de los contenidos y su adecuación al lenguaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario para todo docente de filosofía quitarse el prejuicio de la primacía del contenido y estudiar y practicar modelos alternativos al enciclopedismo como el modelo T.

4.5 Autodiagnóstico de la práctica docente

La docencia significa la oportunidad de hacer responsable del futuro, en el sentido de que el profesor es una pieza clave en el engranaje que procura las formas de interpretar la realidad de las generaciones venideras.

En el caso de la intervención actual las sesiones se fueron limitando con exposición magistral, y la participación de los estudiantes. El uso del lenguaje es un factor fundamental para un servidor, debido a que desde este ámbito se propicia un buen ejercicio comunicativo y se rompen barreras de inconmensurabilidad.

Siguiendo esta línea, el lenguaje del profesor se bajó al nivel del de los alumnos, creando una atmosfera cotidiana para ellos y las lecciones más accesibles. En cuanto a las técnicas de enseñanza, se procuró hacer analogías con series de Netflix, memes de Facebook o algún elemento de la cultura popular actual. Con el fin de que los estudiantes pudieran adecuar las temáticas mediante la relación analógica de la experiencia de haber visto alguno de estos elementos.

La motivación del ambiente va ligado hacia el respeto y desarrollo de los interés de los estudiantes, es decir, con cuestiones puntuales como la carrera de su elección; es posible generar la motivación necesaria a partir de aterrizar el contenido a sus intereses particulares; a la vez que sus comentarios y opiniones se dirigen con respeto y destacando sus partes pertinentes al tema. Las estrategias, técnicas y modelos dieron buenos resultados. Los estudiantes respondieron de manera óptima en las sesiones. Los procedimientos de reflexión mediados por las analogías y la empatía, mostraron en los alumnos que los análisis de las situaciones planteadas devienen con una complejidad, en tanto versiones o perspectivas respecta.

El modo en el que se resolvieron o profundizaron las dudas fue dirigido por la democratización de las respuestas, es decir, se fomentó la lluvia de ideas, con el fin de llegar a una construcción conceptual en consenso de las respuestas.

El control disciplinar en clase se dio de manera natural, hubo un acuerdo tácito entre los estudiantes y el profesor. En el cual, se creó una cierta armonía que hizo agradables las sesiones. El dominio de los conocimientos en cuestiones de Filosofía Política por parte del profesor es amplio, las investigaciones acerca del tema se han trabajado desde Platón, Jenofonte y Aristóteles; hasta Leo Strauss, Skinner y Remi Brague. En el transcurso de ocho años, el profesor no ha llegado a contar con un nivel de especialización en el tema, pero si lo ha trabajado arduamente.

Los recursos utilizados durante las sesiones fueron los tradicionales: pizarrón, plumones y borrador. Pero el profesor diseñó un cuadernillo de ejercicios que agilizó el proceso. En términos de evaluación se dio un seguimiento a partir del cuadernillo y las participaciones, que en sentido progresivo, comenzaron a hacerse algo popular en la intervención. La evaluación se consumó con la construcción de un ensayo sobre el concepto de Justicia al final del cuadernillo, de hecho el cuadernillo está diseñado para mostrar el desarrollo de las habilidades, destrezas y capacidades; plasmadas en el ensayo final.

Para conocer la opinión de los estudiantes se les realizó una encuesta, misma que reflejó los siguientes resultados:

- Claridad en la exposición
- Ambiente armónico durante las sesiones
- Disposición por parte del profesor para tratar las dudas
- Clases entretenidas
- Temas tratados a profundidad

Y como sugerencia, los alumnos expresaron que sería bueno mejorar la dicción en el discurso oral del profesor.

Por último, los profesores expertos mencionan que el docente cuenta con un excelente control de aula, una buena empatía con los alumnos y un manejo de contenidos preciso.

4.5.1 Programa de formación Docente

| Dimensiones | Fortaleza | Amenaza | Debilidades | Oportunidades |
|---------------------------------|---|--|--|--|
| Motivación | Constancia | Situación laboral | Ser necio | Ser constante y buscar más oportunidades |
| Enseñanza | Democratización del conocimiento | Banalización del conocimiento | Mejorar la puntualidad en los términos | Especialización en los temas |
| Aprendizaje | Paciencia | Crear dependencia de los alumnos al profesor | Que los alumnos no sean tan disciplinados | Encontrar la justa media para lograr un mejor aprendizaje |
| Apoyo Didáctico | Creación de cuadernillos, blogs y páginas web | Dependencia tecnológica | Distracción y falta de disciplina al tomar apuntes | Adecuar las tecnologías de la comunicación para la enseñanza |
| Evaluación | Refleja la capacidad desarrollada | Miedo a no lograr un buen producto | Peligro de creer que son maestros en el tema | Ensayar ideas |
| Dominio de conocimientos | Especialización | Generar arrogancia en el docente | Tomar una postura fija | Lograr tener un horizonte de comprensión mayor |

Fortalezas

| | Acción y Actividad | Objetivo o meta |
|---|---|------------------------|
| Motivación y creación de interés | Constancia | |
| Técnicas, estrategias y métodos de enseñanza | Democratización del conocimiento | |
| Técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje | Paciencia | |
| Materiales didácticos | Creación de cuadernillos, blogs y páginas web | |
| Técnicas y criterios de evaluación | Refleja la capacidad desarrollada | |
| Dominio de contenidos | Especialización | |

Oportunidades

| | Acción y Actividad | Objetivo o meta |
|---|--|--|
| Motivación y creación de interés | Ser constante y buscar más oportunidades | Lograr un más alto nivel académico |
| Técnicas, estrategias y métodos de enseñanza | Especialización en los temas | Consolidar una especialización |
| Técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje | Encontrar la justa media para lograr un mejor aprendizaje | Legitimar una estrategia que se pueda reproducir |
| Materiales didácticos | Adecuar las tecnologías de la comunicación para la enseñanza | Aprovechar la tecnología actual |
| Técnicas y criterios de evaluación | Ensayar ideas | Tener una gama amplia para las evaluaciones |
| Dominio de contenidos | Lograr tener un horizonte de comprensión mayor | Lograr un conocimiento mayor del tema |

Amenazas

| | Acción y Actividad | Objetivo o meta |
|---|--|---|
| Motivación y creación de interés | Ser necio | Procurar apertura interpretativa |
| Técnicas, estrategias y métodos de enseñanza | Mejorar la puntualidad en los términos | Estudiar a fondo el metalenguaje de los autores |
| Técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje | Que los alumnos no sean disciplinados | Fomentar el desarrollo constante de las capacidades |
| Materiales didácticos | Distracción y falta de disciplina al tomar apuntes | Generar alternativas de toma de notas |
| Técnicas y criterios de evaluación | Peligro de creer que son maestros en el tema | Mostrar lo limitado de su postura |
| Dominio de contenidos | Tomar un postura fija | Tener actitud abierta hacia las interpretaciones |

Debilidades

| | Acción y Actividad | Objetivo o meta |
|---|--|--|
| Motivación y creación de interés | Ser necio | No distraer a los alumnos del tema |
| Técnicas, estrategias y métodos de enseñanza | Mejorar la puntualidad en los términos | Lograr la mejor comprensión del contenido para los alumnos |
| Técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje | Que los alumnos no sean tan disciplinados | Consolidar técnicas que lo posibiliten |
| Materiales didácticos | Distracción y falta de disciplina al tomar apuntes | No crear dependencia tecnológica |
| Técnicas y criterios de evaluación | Peligro de creer que son maestros en el tema | No caer en enciclopedismos de estilos de redacción |
| Dominio de contenidos | Tomar una postura fija | Lograr una mayor comprensión del tema |

4.5.2 Conclusiones de la intervención

A manera de conclusión resulta importante apuntar que el desarrollo de la actividad docente del maestrante ha progresado a partir de cursar este posgrado. Pues en cuestión de los contenidos no existía problema alguno, pero el estudio y práctica del contexto histórico-social, y de la parte psicopedagógica. Eran asuntos que el profesor dejó de lado durante los cinco años previos de actividad docente en el CCH Naucalpan.

Por lo tanto, el ejercicio y estudio en estas vertientes de la profesión han auxiliado para que se establezca un ordenamiento sistemático desde el cual, tanto la planeación como la ejecución de la impartición de las materias filosóficas sean más atinadas, pertinentes y eminentemente prácticas.

De hecho al hacer la construcción de la planeación desde el modelo T, resulta más sencillo diseñar las actividades y metodologías de enseñanza-aprendizaje de temas filosóficos. A partir de la formulación de la meta –objetivo-enfocado al desarrollo de capacidades, las actividades ya no sólo recaen en el viejo sistema de clase magistral. Sino que se abre la posibilidad de la acción democratiza en la comunidad dentro del aula, logrando de esta manera un aprendizaje más significativo que desde el modelo convencional enciclopedista desde el cual se formulaban las clases antes de cursar el posgrado.

Por último, cabe señalar que la necesidad de capacitarse en los menesteres que se trabajan dentro de un centro de formación especializada como el posgrado MADEMS; es de suma importancia para aquel profesional que piensa dedicarse a impartir clases en el nivel medio superior. Dado que de no ser así, siempre estará la posibilidad de caer en la postura enfocada en lo laboral de la actividad y perder el enfoque de responsabilidad docente desde el cual el profesor forma y desarrolla las capacidades del próximo universitario.

4.6 Adecuación de la planeación a próximas intervenciones

El tema de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información en los espacios educativos es una discusión vigente, entre profesores que pretenden modernizar sus procesos y algunos que son más afectos a las cátedras tradicionales.

Dentro de este proyecto, siguiendo la tesis de precaución a la “unidimensionalidad” se pretende hacer uso del recurso de la página web como plataforma extra clase que refuerce el proceso del desarrollo de capacidades.

En este respecto la inclinación del debate sigue la postura de aceptar la posibilidad de incluir estos nuevos medios en la labor docente. Pues de esta manera se romperían dos visiones de “unidimensionalidad”. La primera del lado del profesor, en cuanto que si tiene una postura tradicional comprende las nuevas tecnologías de información como una distracción para su práctica docente. La segunda por parte de los alumnos, pues encontrarán en el medio de su entretenimiento una herramienta académica y de apoyo en términos de comunicación con su profesor.

En otras palabras, enfatizar que los nuevos medios son una herramienta de la cual tanto los profesores como los estudiantes, pueden tomar y apropiarse de esta. Adecuándola para fines ajenos a su uso sugerido.

Ahora bien, el diseño de la planeación será en esencia el mismo que el presentado anteriormente. Pero se extenderá en cuestiones de tiempo a cuatro semanas, con el fin de profundizar más en las implicaciones que tiene el contenido en fomentar el desarrollo de sus capacidades

En cuanto los detalles técnicos e inclusiones alternas que brinda el recurso de la página web. La plataforma será Wix, que es un servidor en el cual se pueden generar páginas de manera gratuita. Se colgarán links de videos de You Tube, mismos que son los siguientes títulos: La biografía de Esquilo, La Orestiada en obra de teatro, la película V for Vendetta y la película Ensayo de un Crimen.

De igual manera, el recurso de la página web abre la posibilidad de colgar un archivo pdf de la obra de Esquilo, de subir los ensayos presentados anteriormente en este escrito con fines de orientar a los alumnos, subir en pdf el cuadernillo de ejercicios presentado en los anexos, y un tutorial de cómo elaborar un ensayo, junto con la vinculación con un blog; mismo que se explicará a continuación.

El fin del blog es el siguiente, que los alumnos redacten su ensayo final y lo suban a esta plataforma, una vez en la red a cada uno de los estudiantes se le asignará un texto para que lo revise, analice y critique. De esta manera, practicarán sus destrezas de redacción, gramática y lectura de comprensión, a la vez que se irá acostumbrando poco a poco a recibir comentarios de sus escritos; siempre y cuando sean pertinentes y respetuosos.

El orden de la presentación, trabajo y el orden de los ejercicios y contenidos, debe estar muy claro. Y con base en la formulación de un diseño que funcione y posibilite un mejor desarrollo del proceso, se explicará sus componentes en el siguiente apartado.

4.7 Secuencia Didáctica

Semana 1

Sesión 1

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|--|--------------------------------|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir -Identificar el problema | -Concepto de Venganza | <ul style="list-style-type: none"> -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas -Mesa Redonda | <ul style="list-style-type: none"> -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | <p>Pregunta y Explicación de la Venganza 20 min.</p> <p>Mesa redonda 30 min.</p> <p>10 min. de descanso</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Redactar | -Concepto de Justicia | <ul style="list-style-type: none"> -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas -Mesa Redonda -Breve redacción | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | <p>Pregunta y Explicación de la Justicia 20 min.</p> <p>Mesa redonda 20 min.</p> <p>10 min. para redactar un texto breve al respecto</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema | Ver la película V for Vendetta | -Pregunta generadora | <ul style="list-style-type: none"> -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Tarea |

Semana 1

Sesión 2

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|--|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">-Problematizar-Definir-Conceptualizar-Analizar-Comprender-Identificar el problema-Explicar-Sistematizar | <ul style="list-style-type: none">-Película V for Vendetta | <ul style="list-style-type: none">-Presentación magistral-Esquema mental-Cuadro comparativo-Esquema de Pez | <ul style="list-style-type: none">-Interés-Colaboración-Crítica constructiva-Respeto-Comprensión-Ser amistoso | <p>Preguntas y comentarios de la película 20 min.</p> <p>Sistematización del contenido 30 min.</p> <p>10 min. de descanso</p> |
| <ul style="list-style-type: none">-Definir-Conceptualizar-Analizar-Comprender | <ul style="list-style-type: none">-Introducción de Esquilo-Problema de la sabiduría trágica | <ul style="list-style-type: none">-Pregunta generadora/ Preguntas abiertasMesa redonda | <ul style="list-style-type: none">-Crítica constructiva-Empatía-Honestidad-Interés-Colaboración-Respeto-Comprensión-Ser amistoso | <p>Pregunta y Explicación de Esquilo 40 min.</p> <p>Mesa redonda 20 min.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">-Problematizar-Definir--Conceptualizar-Analizar-Comprender -Identificar el problema | <ul style="list-style-type: none">Ver el video de la biografía de Esquilo | <ul style="list-style-type: none">-Pregunta generadora | <ul style="list-style-type: none">-Crítica constructiva-Empatía-Honestidad -Interés-Colaboración -Respeto-Comprensión-Ser amistoso | <p>Tarea</p> |

Semana 2

Sesión 1

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|--|---|--|--|--|
| -Problematizar -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | -Esquilo y el problema de la Justicia | -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez | -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Preguntas y comentarios de la película 20 min. Sistematización del contenido 40 min. 10 min. de descanso |
| -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender | -Introducción al esquema general de la Trilogía | -Presentación Magistral -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez | -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Explicación 50 min. |
| -Problematizar -Definir - Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema | Lectura del Agamenón | -Pregunta generadora | -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Tarea |

Semana 2

Sesión 2

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|--|---|--|---|
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | -Tragedia de Agamenón -Ideas | -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas | -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Preguntas y comentarios de la tragedia 40 min. 10 min. de descanso |
| -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | sistematización del contenido de la Tragedia | -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez | -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Sistematización del contenido 50 min. |
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema | -ver el video de la obra de teatro -Lectura de las Coéforas | -Pregunta generadora | -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Tarea |

Semana 3

Sesión 1

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|--|---|--|---|
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | -Tragedia de las Coéforas -Ideas | -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas | -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Preguntas y comentarios de la tragedia 40 min. 10 min. de descanso |
| -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | sistematización del contenido de la Tragedia | -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez | -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Sistematización del contenido 50 min. |
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema | -Lectura de las Euménides | -Pregunta generadora | -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Tarea |

Semana 3

Sesión 2

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|--|---|--|---|
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | -Tragedia de las Euménides -Ideas | -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas | -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Preguntas y comentarios de la tragedia 40 min. 10 min. de descanso |
| -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | sistematización del contenido de la Tragedia | -Esquema de Araña -Cuadro comparativo -Esquema de Pez | -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Sistematización del contenido 50 min. |
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema | -Ver la película Ensayo de Un crimen -Elaborar el esquema del ensayo sobre la Justicia | -Pregunta generadora | -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Tarea |

Semana 4

Sesión 1

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|---|--|--|--|
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | - la película Ensayo de Un crimen -Ideas sistematización del contenido de la película | -Pregunta generadora/ Preguntas abiertas | -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Preguntas y comentarios de la película 40 min. 10 min. de descanso |
| -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar | Exposición del esquema del ensayo sobre la Justicia | Asignar los lectores del ensayo | -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Exposiciones 50 min. |
| -Problematizar -Definir -Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Redactar | Redactar el ensayo sobre la Justicia Subirlo al blog | -Pregunta generadora ¿Qué es la Justicia? | -Crítica constructiva -Empatía -Honestidad -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Tarea |

Semana 4

Sesión 2

Duración 2 horas

| Cognitivo | Contenidos | Actividades | Afectivo | Duración |
|---|--|--|---|---|
| -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar | -el Concepto de Justicia | -comentarios A los textos | -Interés -Colaboración -Crítica constructiva -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Preguntas y comentarios de los ensayos 50 min. 10 min. de descanso |
| -Definir Conceptualizar -Analizar -Comprender -Identificar el problema -Explicar -Sistematizar -Redactar | Construcción de un concepto grupal de Justicia | Construcción de un concepto grupal de Justicia Mesa redonda | -Interés -Colaboración -Respeto -Comprensión -Ser amistoso | Construcción del concepto grupal 50 min. |

7.7.1 Evaluación sumativa

Control de avances y de desarrollo de capacidades por medio de los ejercicios de apoyo, el cual los alumnos contestarán y entregaran al finalizar el proceso las actividades. Promediando las actividades, participación, asistencia con la elaboración, corrección y publicación de los dos ensayos; tanto el individual, como el ensayo grupal.

5. Conclusiones

Para cerrar la investigación resulta menester señalar algunos asuntos. El primero está relacionado con la experiencia laboral docente del autor del presente estudio, pues después de seis años de impartir clases en el CCH Naucalpan sin contar con algún tipo de iniciación pedagógica –salvo una asignatura en la licenciatura titulada Didáctica Filosófica-, su proceso de enseñanza se fue forjando mediante la intuición y la adecuación de la experiencia semestre por semestre.

De hecho la detección del tema que señala las limitaciones de omitir la situación afectiva del estudiante se dio a lo largo de estos seis años de labor docente, pero durante este periodo de tiempo el autor no fue capaz de dilucidar sus limitaciones como profesor. Éste factor es crucial para el mejoramiento de las clases en cualquier nivel educativo, dado que la calidad de la labor docente depende también de que los profesores sean conscientes de sus aciertos y deficiencias en cuanto especialistas de la educación.

Realizar un examen autocrítico es un asunto muy difícil de realizar, puesto que para lograrlo es necesario contar un cierto tipo de madurez profesional que resulta caro, y más aún para los licenciados en filosofía. Dado que al contar con una formación retórica más completa que en algunas disciplinas, él –licenciado en filosofía- contra argumenta los señalamientos de sus deficiencias pedagógicas en lugar de poner manos a la obra en sus correcciones.

A lo largo de la Maestría en Educación Medio Superior –MADEMS- impartida en la FES Acatlán, el autor de este estudio logró superar el vicio filosófico que por vías de la retórica esquiva las críticas a la labor docente y se hizo responsable de su propia profesión. Es decir, aceptó sus deficiencias y limitaciones y apuntó su interés en aprender, llevar a cabo y fomentar; las maneras más adecuadas de impartir clases y lograr una mejor labor docente. Entre estos saberes que devinieron en objetivos de la presente investigación, se encuentran los siguientes:

Un análisis estricto de la orientación, misión y visión de la Institución educativa en la cual se impartirán las clases, asunto mostrado en el apartado 4.1 de la investigación. Lo menester de conocer el modelo educativo de la misma – Institución-, encuadrar cualquier alternativa dentro de su marco metodológico, con el fin de mejorarlo y crear un proceso propicio para que el estudiante desarrolle sus capacidades.

Ahora bien, en cuanto al marco psicopedagógico necesario para adecuar el contenido curricular al aula, resulta menester conocer los siguientes factores. La situación sico-afectiva de los estudiantes, tema tratado en la sección 3.1, pues a partir de ahí se da la posibilidad de conocer la posible disposición del alumnado para trabajar de manera óptima los temas y desarrollar sus capacidades. La posibilidad cognitiva de los jóvenes, que da a conocer una media de la complejidad lógica de los temas que los educandos están listos para reflexionar de una manera satisfactoria, punto tratado en el apartado 3.2.

Lo que refiere al contenido para analizar y ayudar a desarrollar las capacidades de los estudiantes, resulta necesario realizar una introducción al tema del contenido, elegir un autor que trabaje el tema de manera asequible y que resulte interesante para los estudiantes; y localizar un método adecuado para analizarlo. A la vez que el docente debe de realizar la investigación filosófica rigurosa y puntual del texto, problema y su tratamiento por parte del autor elegido, para aterrizarlo con un lenguaje amable a los factores psicopedagógicos de los estudiantes, con el fin de que se logre un diálogo entre el profesor, los alumnos y los temas del contenido, trascendiendo la barrera que impone el lenguaje especializado. Estos tópicos son trabajados en los apartados 1.2, 1.3, y a lo largo del desarrollo del capítulo 2.

Después de contar con la claridad suficiente en estos aspectos, acto seguido de adecuan estos saberes en una metodología que funja como vehículo y posibilite el mejor desarrollo de las capacidades de los estudiantes. En este caso se partió del modelo T, y a partir de éste se sistematizó el saber en tiempos, estrategias, técnicas y evaluaciones. Desde las cuales el docente pueda tener un

mayor control de la manera en que dosifica el contenido y evalúa el desarrollo de las capacidades de los alumnos. En este caso siempre resulta conveniente ensayar la estrategia e irla perfeccionando, asuntos que se reflejan a lo largo del apartado 4 y las evidencias de la aplicación se encuentran en los anexos – apartado 7-, junto con el diseño de los ejercicios de la planeación perfeccionada.

Los factores expuestos líneas atrás son desarrollados a lo largo de MADEMS, puntualizados y trabajados desde un punto de vista crítico y proactivo, que fomenta el ánimo de los maestrantes para especializarse en su labor docente.

Resulta menester añadir que la iniciación a la didáctica, la pedagogía y el psicoanálisis a lo largo de la maestría dota de las herramientas necesarias a los profesores –o próximos profesores- de bachillerato, tanto para lograr un desempeño eficaz de la labor docente, como para realizar investigaciones con metodologías ajenas a las utilizadas en el estudio filosófico.

Este hecho resulta interesante para el licenciado en Filosofía debido a que a partir de éste, el horizonte de comprensión de los problemas filosóficos se amplía en un sentido muy amplio. Asunto que posibilita una mejor comprensión en las cuestiones de reflexionar la realidad, labor fundamental del filósofo.

Por último, cabe resaltar que a partir de la separación y orientación metodológica del modelo T desde la perspectiva de Fragoso, el proceso de diseño y planeación curricular, control de aula y adecuación de contenidos con el fin de desarrollar capacidades. Hizo que el proceso fuera más claro y fácil de proyectar, y más importante aún, de llevar a cabo. La sistematización de los puntos del modelo T propicia una planeación más ordenada y un control de posibles emergencias en cuanto a actitudes espontáneas de los alumnos, dado que al tener un contexto afectivo de los mismos, se pueden generar algunas estrategias para contar con un mayor control de aula.

6. Bibliografía

Aberastury, Arminda, Knobel, Mauricio. 2002. *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Adorno, Theodor W. 1998. *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Arendt, Hannah. 2017. *Eichmann en Jerusalem*. México: de bolsillo.

Benjamin, Walter .2003. *La Obra de Arte en la Época de su Reproducibilidad Técnica*. México: Editorial Itaca.

Blos, Peter .1976. *¿Cuándo y cómo termina la adolescencia?. En: la transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Campell, Lewis. 1891. *A Guide to Greek Tragedy*. Londres, Inglaterra: Percival and Co. London.

Collado, Lucio, Samperi. 2006. *Metodología para la Investigación*. México: McGraw Hill.

Deleuze, Guilles. 1971. *Nietzsche y la Filosofía*. Barcelona, España. Anagrama.

Detienne, Marcel. 2005. *Los Maestros de Verdad en la Grecia Arcaica*. México: Sexto Piso.

Duncker, Máximo. 1896. *La Historia de la Antigüedad. Historia de los griegos desde los tiempos más remotos hasta la época de las emigraciones*. Madrid, España: Librería de Francisco Iruveda.

Esquilo. 1965. *La Orestíada y Prometeo Encadenado*. Buenos Aires, Argentina: Colección Austral.

Freud, Sigmund. 1983. *Tótem y Tabú y otras obras (1913-1914): Obras completas volumen XIII*. México: Editorial. Amorrortu Editores.

Herreras, Maldonado, Enrique. 2008. *La aportación de la Tragedia Griega a la educación democrática*. Valencia, España: Universitat de València.

Horkheimer, Max. 2002. *Crítica de la Razón Instrumental*. Segunda Edición. Madrid, España: Editorial Trotta.

Huitzinga, Johan. 2004. *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Jensen, Adolf E. 1963. *Myth and Cult among Primitive Peoples*. Chicago, EU: The University of Chicago Press.

Kafka, Franz. 2017. *El Proceso*. Barcelona, España: Lozada editorial.

- Kolitz, Zvi. 2001. *Yosel Rakover apela a Dios*. Buenos Aires, Argentina: Galaxia Gutenberg.
- Marino, Antonio .2003. *Venganza y Justicia en la Orestíada de Esquilo*. México: UNAM/ENEP Acatlán.
- Maquiavelo, Nicolás. 2010. *El Príncipe*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Marcuse, Herbert. 2010. *El Hombre Unidimensional*. Edición on-line de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mc Laren, Richard.1994. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Institute for Action Research.
- Mc Laren, Richard.1994. *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Nietzsche, Friedrich. 2006. *La Genealogía de la Moral*. Madrid, España: Edaf.
-2012. *El Nacimiento de la Tragedia*. México: Alianza Editorial.
- Reig, Dolores, Vilchez, Luis F. 2013. *Los jóvenes en la Era de la Hiperconectividad*. Madrid, España: Editorial Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Reynolds, Alan. 1946. *The Anatomy of Drama*. California, EU: The University of California Press.
- Richmond, P. G. 2000. *Introducción a Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Fundamentos.
- Piaget, Jean. 1969. *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.
-2012. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI Editores.
- Ruiz F, M .2009. *Dependencia de lo literal. En Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Town, Stephenson, Rufus. 1910. *Some Aspects of the Dramatic Art of Aeschylus*. Stanford, EU: Stanford University Press.
- Vygotski, Lev. 2012. *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Madrid, España: Editorial Planeta.
-. *Pensamiento y Lenguaje*. <http://biblioteca.iesit.edu.mx>. Consultado 16/03/2017.

Artículos

Becker, Thomas A. 1922. *Aeschylus, Poet and Moralist*. *The Classical Journal* Vol. 17, No. 8 The Classical Association of the Middle West and South, Inc. (CAMWS). pp. 422-429

Cano de Faroh, Alida. 2007. Cognición en el adolescente según Piaget y Vygostki: ¿Dos caras de una misma moneda? *Boletín Academia Paulista de Psicología*, 27, 2 p 148-p 166.

Chandler, R. 1905. *The Dramatic Art of Aeschylus*. *Harvard Studies in Classical Philology* Vol. 16 [Department of the Classics, Harvard University](#) pp. 15-61.

Espinosa, Henry Daniel. 2010. *Las tareas del adolescente*. *Clínica e investigación relacional* Vol 4 (3) Pp. 620-647.

Gould, Benjamin. 1915. *The Conflict of Moral Obligation in the Trilogy of Aeschylus in The Harvard Theological Review* Vol. 8, No. 4. Cambridge University Press, pp. 459-479.

Muñoz, Pablo, Leibson, Loenardo; Smith, Maria CELESTE; Berger, Andrea; Acciardi, Mariano; Bugacoff, Adriana (2011). *Pasaje al acto, acting out y acto analítico: variaciones de la relación sujeto-otro* .Anuario de Investigaciones de la Facultad de psicología. Volumen XVIII pp 113-121.

Lucci, Marcos Antonio. 2006. *La propuesta de Vygotski: la psicología socio-histórica*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 p1-p11.

Maldonado, Marisabel. 2008. *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos*. *Laurus* Vol.14 núm. 28. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. pp 158-180.

Rabinovich, Roberto. 2010. *El nombre del padre: Articulación entre la letra ley y el goce*. *Artigos Temáticos*. Trivium. Buenos Aires Argentina. 432-443.

7. Anexos

7.1 Evidencia de la práctica docente

NOMBRE Bautista González Ylian Fernando EDAD 17
GRUPO 661 TURNO Vespertino

1.- En cinco líneas escribe qué entiendes por venganza:

El impulso que tienes para hacer sufrir a alguna persona. El impulso se toma por enojo (furia etc) y no tienes un juicio sano simplemente se quiere hacer sufrir o pagar a esa persona que en un principio te hizo mal. Algo personal.

2.- En cinco líneas escribe qué entiendes por Justicia:

La justicia es algo que ya esta escrita, algo que se sigue cuando una ley es violada, un hombre con conocimientos sobre la justicia hace una sentencia tomando en cuenta su etica. Social.

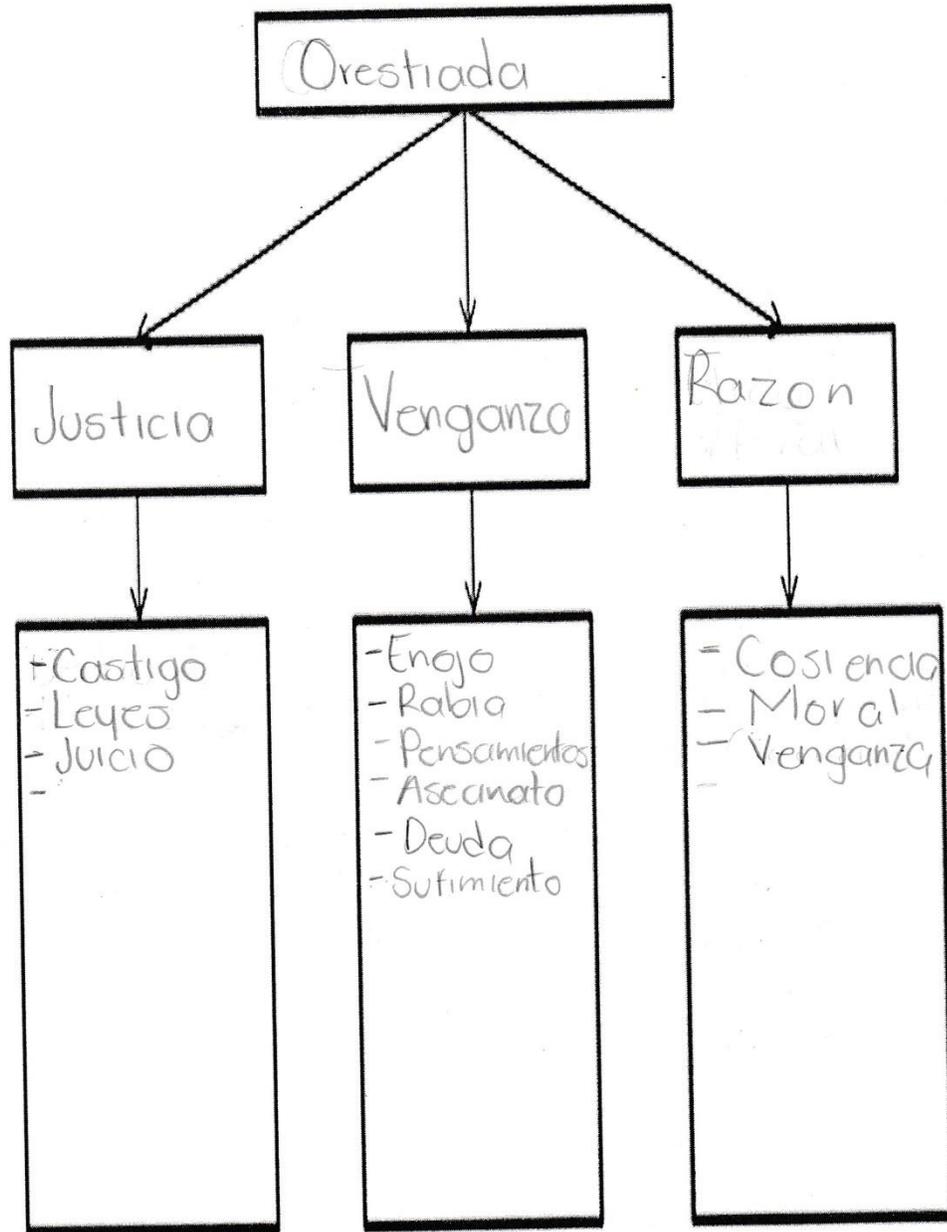
3.- ¿Crees que es importante conocer la diferencia? Si no () ¿Por qué?

Porque, a toda persona se le debe hacer un juicio [justo], toda persona tiene un castigo pero no puede ser cobrado por la propia mano de uno pues para las leyes no es justo.

4.- En cinco líneas escribe tu opinión de estudiar a un poeta trágico como Esquilo en la actualidad

Es bueno tal vez ahora no es una realidad que se viva pero tiene ciertos temas que se pueden discutir, pues influyen muchas cosas en que las personas estamos de acuerdo o en desacuerdo.

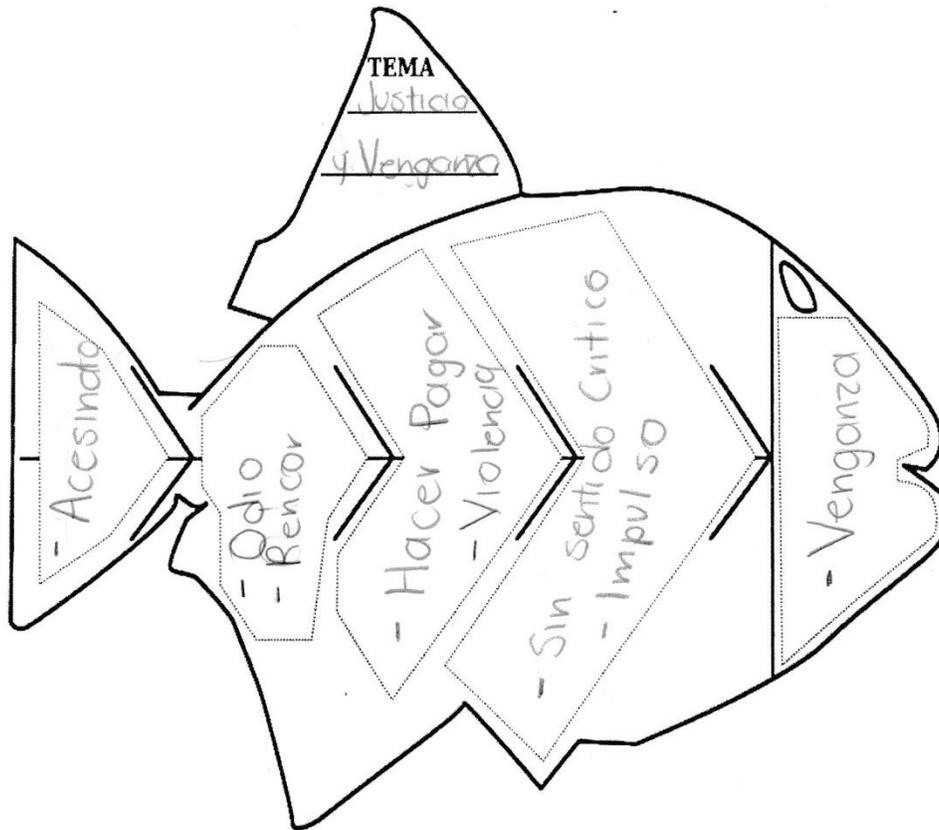
5.- En el esquema haz una clasificación de las ideas principales de la tragedia Agamenón:



6.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes de la tragedia y describe el rol que juegan en la obra:

| PERSONAJE | ROL EN LA OBRA |
|--------------|--|
| Agamenon | Hijo de Atreo hermano de Menelao. Por su posición tiene el "mundo" en sus manos y es el "que da pie" |
| Menelao | Hermano de Agamenon y marido de Helena. "Al que traicionan" |
| Clitímnestra | Esposa de Agamenon. ella construye el peor paradigma dentro de la mitología - "Obediente" de algo superior |
| Egisto | Hijo de Tiestes y Peloponia. implicado en muchas muertes es el "Victima de destino y tiempo" |
| Electra | Presencia la muerte de su padre a manos de su madre y se dedica a "Vengarlo" |
| Orestes | Al igual que Electra se dedica todo su vida a "Vengar" a su padre |
| Helena | Esposa de Menelao y hermana de Clitímnestra "Causante de la guerra de Troya" |

7.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en el Agamenón. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



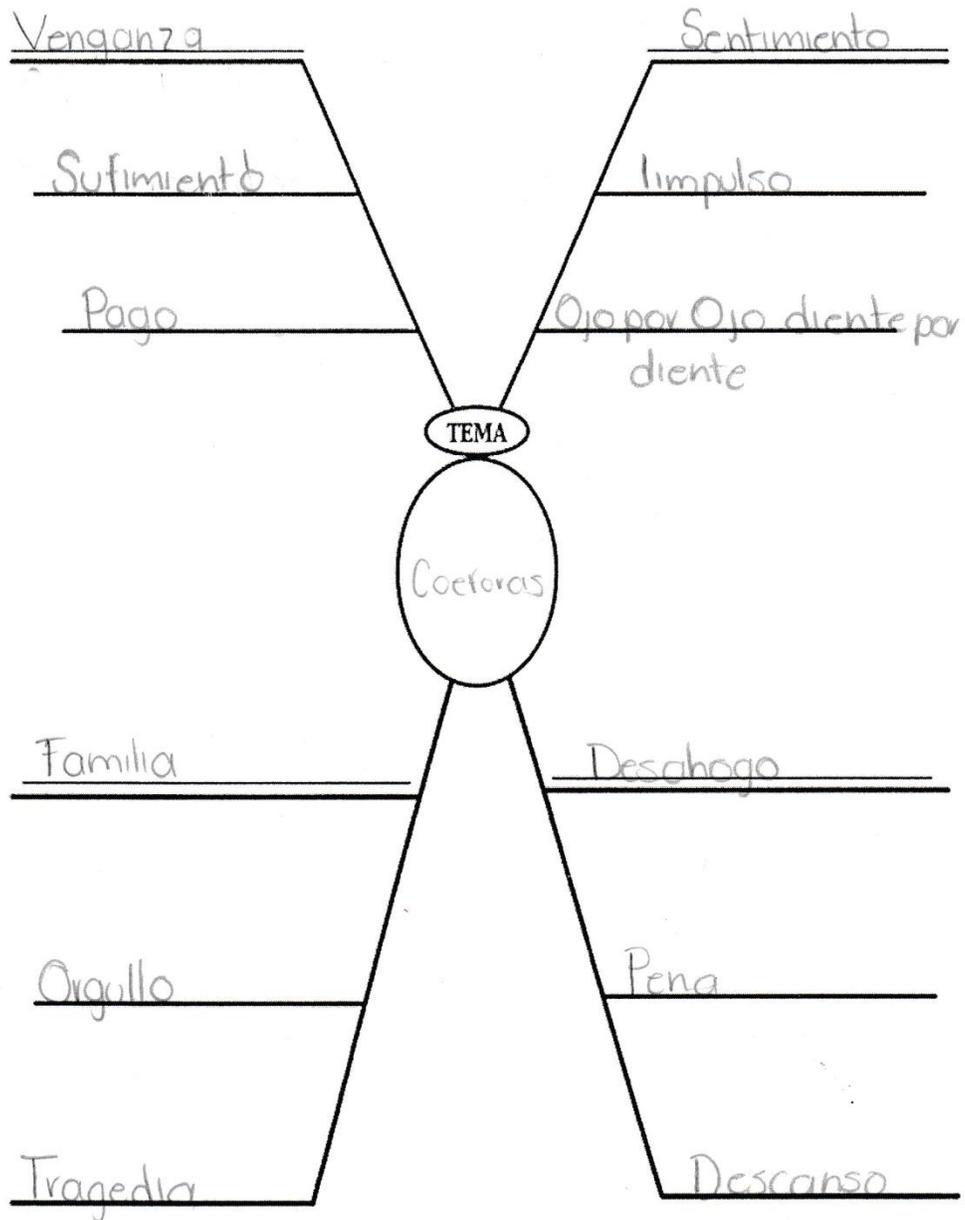
8.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Tendríamos que verlas desde dos puntos de vista diferentes en cuanto a lo que nos pasa a nosotros y a los demás, pues cuando algo "injusto" sucede a los demás nos comportamos algo apáticos y podríamos pensar en algún castigo mínimo, pero si nos sucede a nosotros, solo queremos "justicia", o que se pague con algún dolor peor

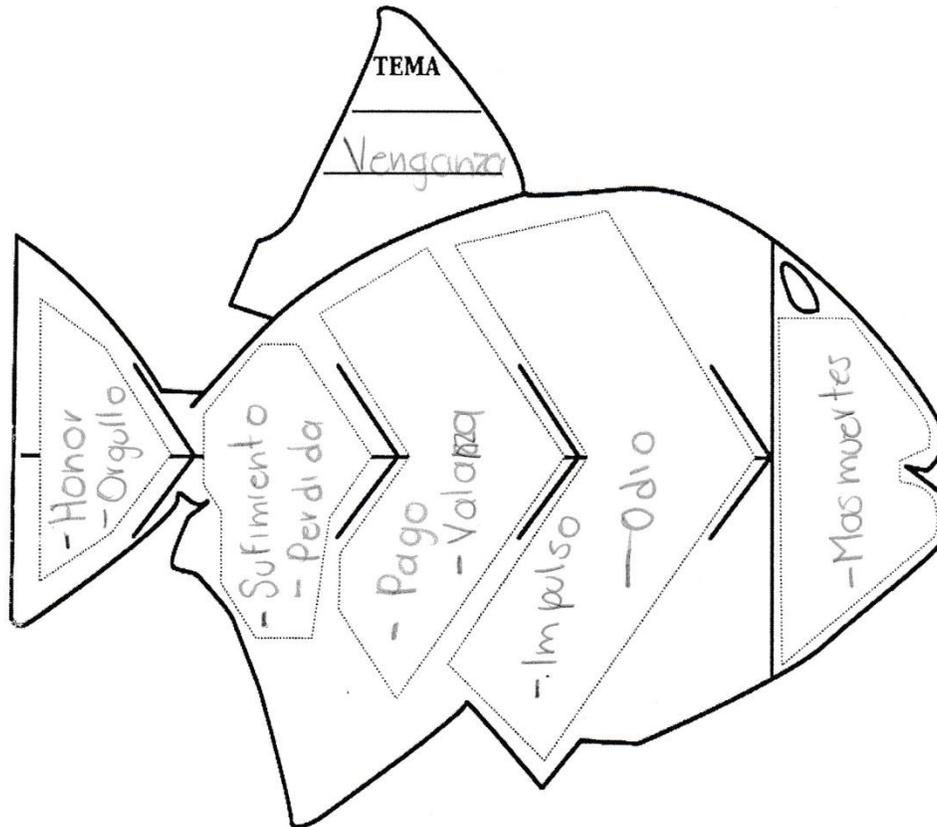
10.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes de la tragedia y describe el rol que juegan en la obra:

| PERSONAJE | ROL EN LA OBRA |
|--------------|---|
| Coro | Esclavas troyanas |
| Orestes | Hijo de Agamenon, asesino e hijo de Clitemnestra |
| Electra | Hermana de Orestes, e hija de Clitemnestra y Agamenon |
| Clitemnestra | Reina de argos, esposa y asesina de Agamenon |
| Pilades | Amigo de Orestes |
| Cilisa | Nodrisca de Orestes |
| Egisto | Amante de Clitemnestra y primo de agamenon |
| Agamenon | Padre de Electra y Orestes |

9.- En el esquema (araña) escribe las ideas principales de las Coéforas de Esquilo:



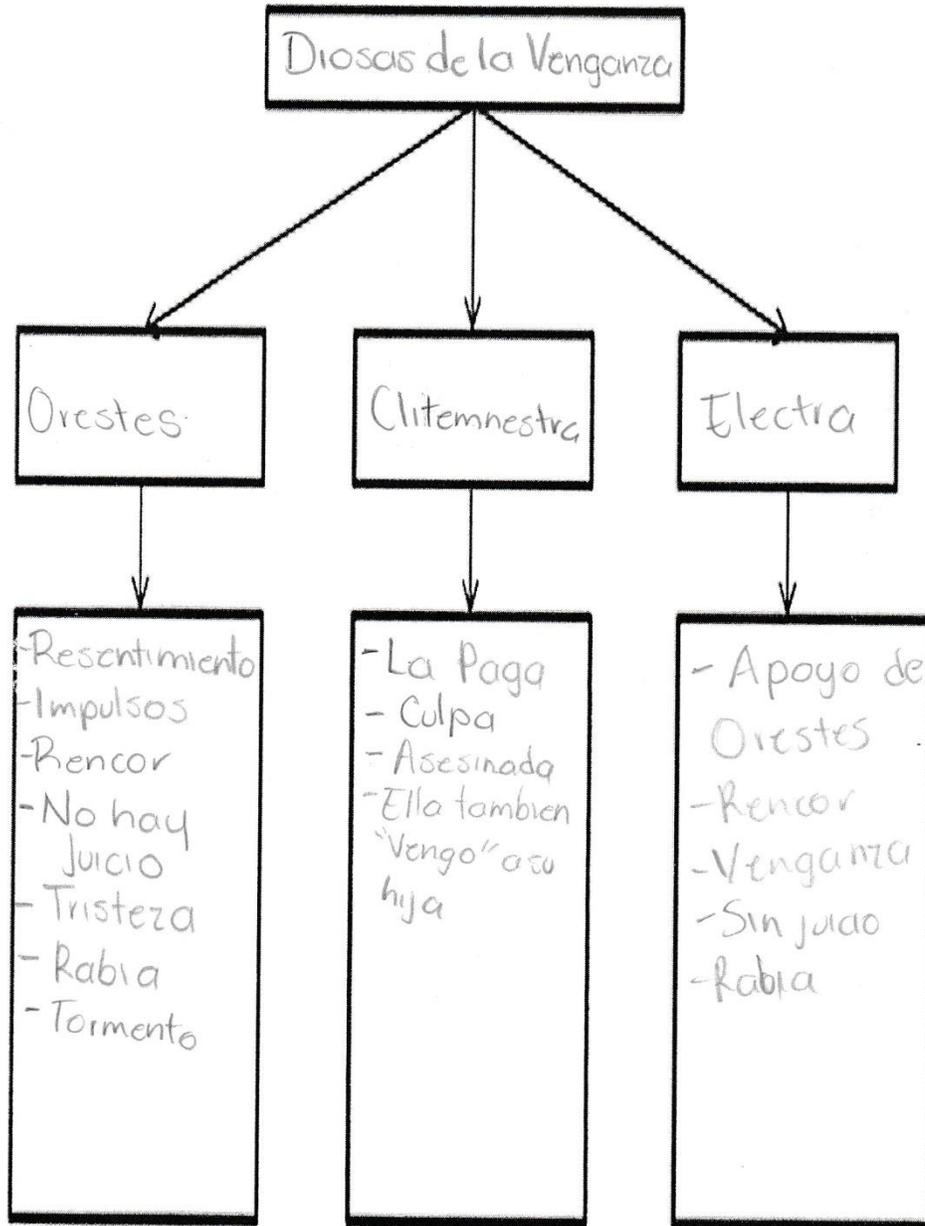
11.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en las Coéforas. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



12.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Creo que igual se sigue viendo desde dos puntos de vista diferentes desde lo que pasa hasta lo que nos pasa. Pienso que todos tenemos derecho a un juicio justo. pero nuestro pensamiento cambia cuando se meten con nosotros.

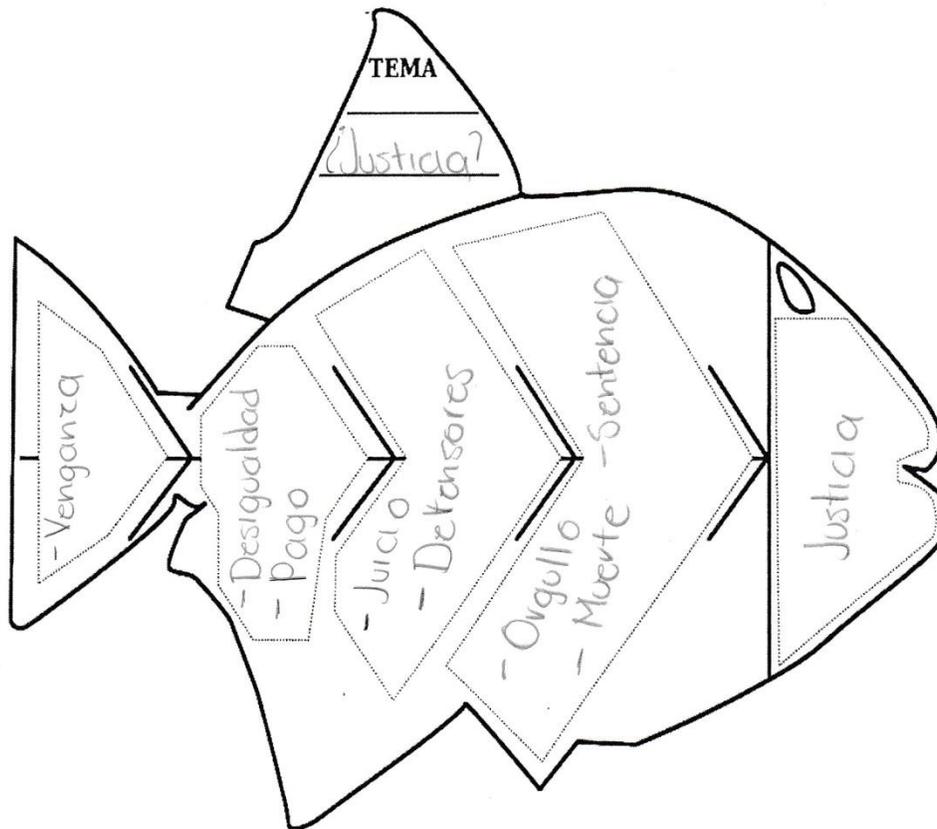
13.- En el esquema haz una clasificación de las ideas principales de la tragedia las Euménides:



14.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes de la tragedia y describe el rol que juegan en la obra:

| PERSONAJE | ROL EN LA OBRA |
|--------------------|--|
| Los Euriáis | Diosas de la Venganza y quienes atormentan a Orestes |
| Atenea | Quien nombra un jurado para el Juicio de Orestes |
| Apolo | Defensor de Orestes |
| Orestes | Asesino por "Venganza" a su madre |
| Clitimestra | Asesinada a manos de Orestes |
| Pitía | |
| Esclavas | |
| Ancianos de Atenas | |
| | |
| | |
| | |

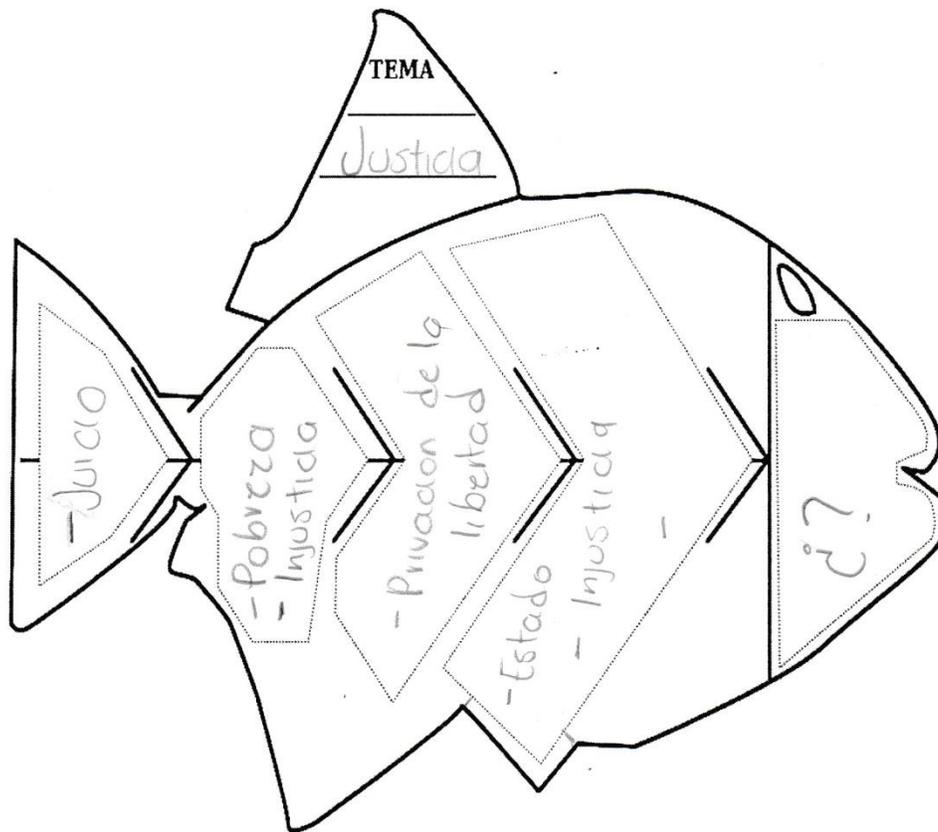
15.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en las Euménides. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



16.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Mantengo la idea creyendo que todos
tenemos derecho a un juicio justo

17.- Ahora con el caso actual que propuso el profesor clasifica sus causas y sus efectos en el esquema de pez:



18.- Trata de separar el caso de tu cotidianidad y no juzgues todavía quienes son los culpables y quienes las víctimas. En 10 minutos coméntalo con tus compañeros.

19.- ¿Existen muchas perspectivas al respecto? Anota tres de ellas:

- 1: Todos tienen la culpa
- 2: Los secuestradores no pueden privar la libertad a nadie
- 3: El soborno, no tiene derecho a robar

JUSTICIA Y VENGANZA

Como sabemos ambas no son iguales aunque creemos que para hacer un juicio o que alguien pague lo que ha hecho, debe sufrir un poco más del daño que hizo.

La justicia es algo que se aplica a las personas cuando violaron una ley es algo más social que se discute, para poder dar una resolución y saber cual seria el castigo que merece una persona dependiendo al grado de daño que hizo. Las leyes son importantes dentro de la justicia pues estas dictan que se debe y que no debe hacer dentro de una sociedad, todos tenemos derecho a un juicio justo, donde se planten los puntos de vista de las personas, que se hable y se lleguen a acuerdos dichos por un juez, esta persona ya es especialista, y puede haber quienes defiendan a quien practicó el acto. La venganza es un impulso, de enojo, rabia, desesperación, etc, que es más personal, cuando una persona sufre algún abuso de cualquier tipo solo piensa en hacer sufrir a la persona que lo causó no tiene un sentido crítico y solo piensa en cobrar venganza por su propia mano.

Para entender ambas debemos ponernos de ambos lados sobre lo que le pasa a los demás y sobre lo que nos pasa a nosotros. Cuando se viola una ley, y el afectado es una persona ajena a nosotros nos mostramos indiferentes pues no estamos pasando por ese dolor y tal vez nos olvidamos de ello, o discutimos acerca de lo que debe pagar la otra persona. Cuando nos sucede a nosotros, cuando una ley es violada lo único que queremos es que se haga "justicia" aunque no tengamos ni una idea de lo que eso es, queremos hacer pagar al otro con un sufrimiento igual o mayor, y esto deja de ser justo, llega hacer una venganza. Un ejemplo claro es la **"Orestiada de Esquilo"**, Agamenón tiene un puesto donde tiene que tomar decisiones difíciles, pero para el lo mas importante es defender a su pueblo y para poder salir a la guerra mata a su hija, Clitemnestra esposa de Agamenón lo asesina, Electra y Orestes le guardan un gran resentimiento a su madre, y por ello Orestes piensa en vengarse y defender el orgullo de su padre, Egisto ayuda a su amigo Orestes a asesinar a su madre Clitemnestra, hasta aquí se puede decir que las muertes de Agamenón y la de Clitemnestra han sido producto de una venganza, pero a Orestes se le enjuicia por el asesinato de madre, entonces ¿Son o no justas estas muertes?.

Bautista Gonzalez Ylian Fernanda

Grupo: 661

7.2 Material de apoyo de planeación en próximas intervenciones

NOMBRE _____ EDAD _____

GRUPO _____ TURNO _____

Sesión 1

1.- En cinco líneas escribe qué entiendes por venganza:

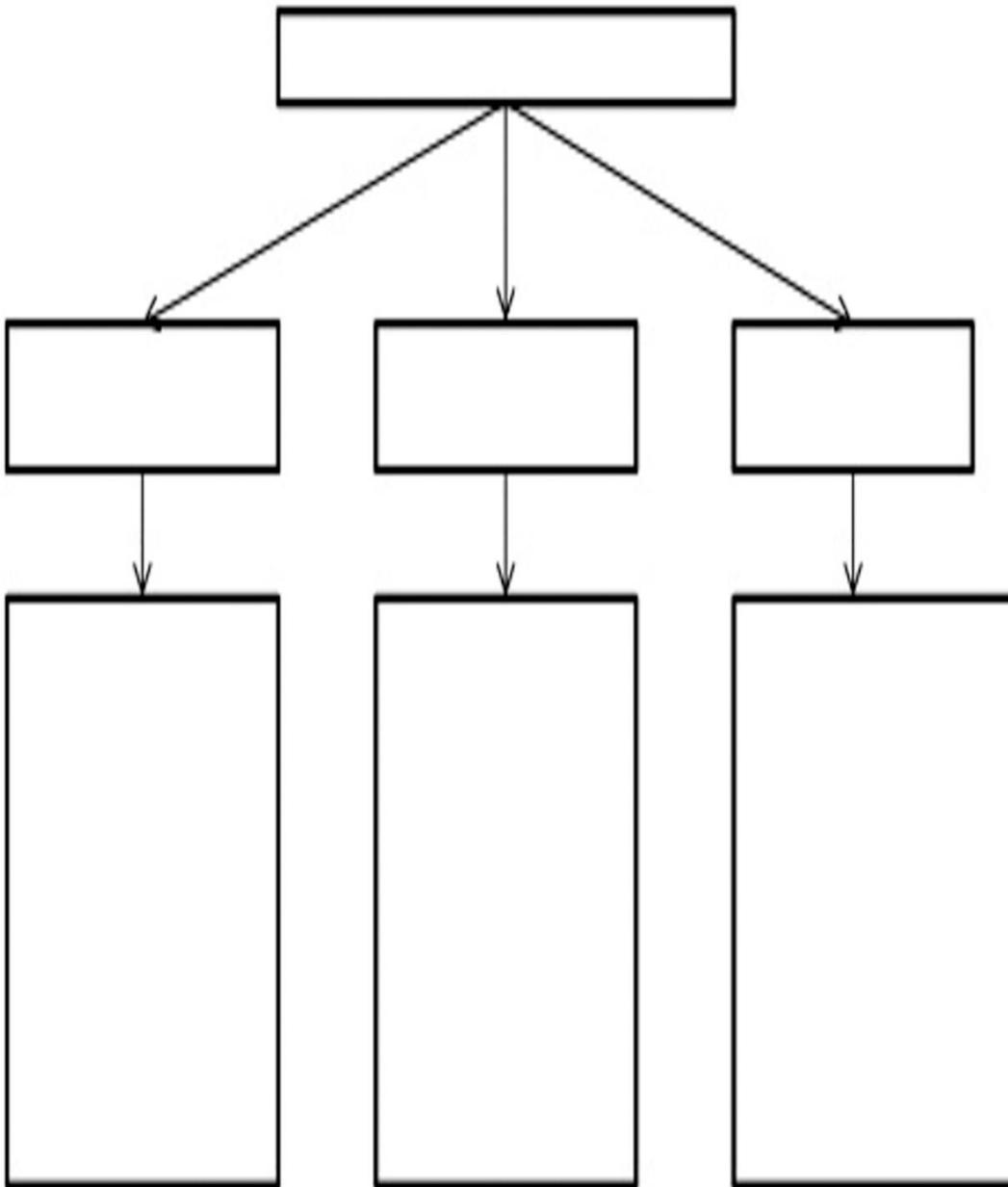
2.- En cinco líneas escribe qué entiendes por Justicia:

3.- ¿Crees que es importante conocer la diferencia? Si () no () ¿Por qué?

4.- En cinco líneas escribe tu opinión de la diferencia entre Justicia y Venganza

Sesión 2

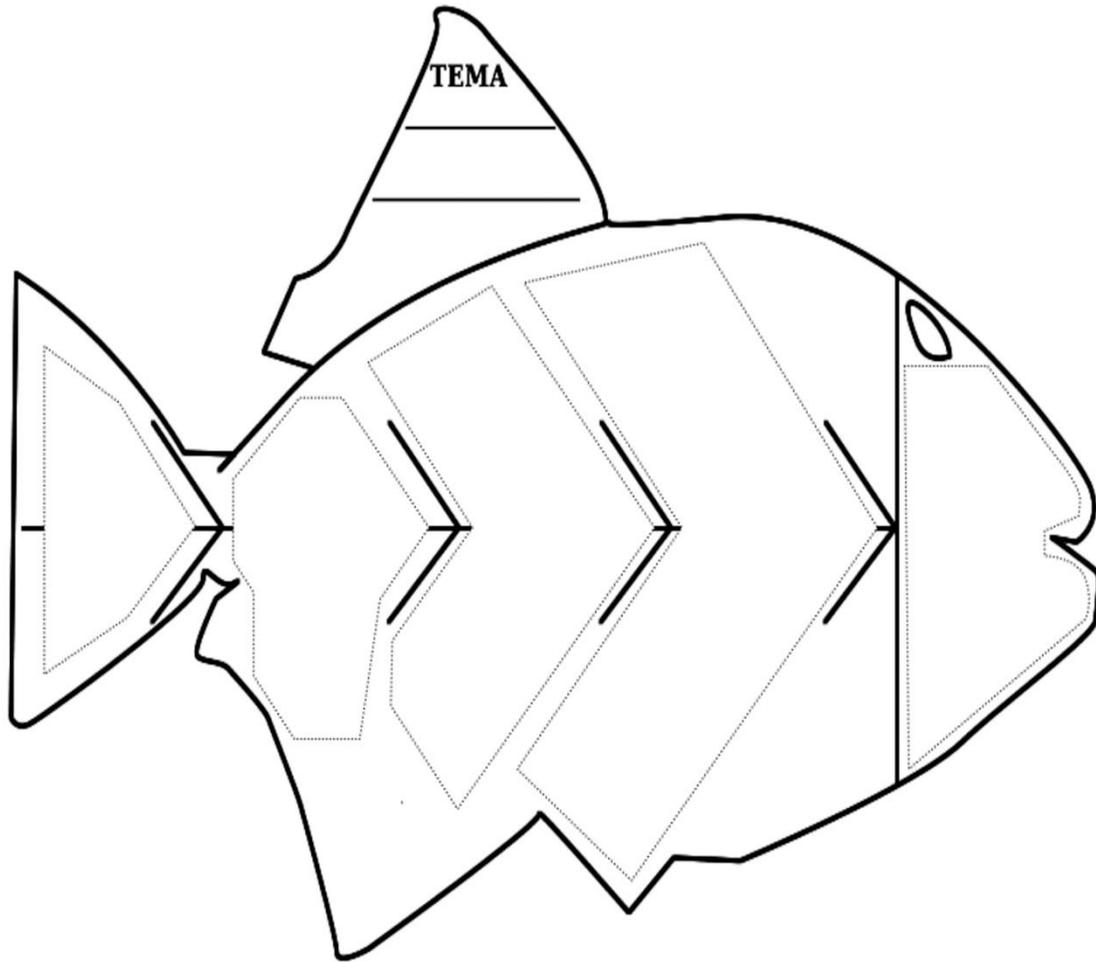
1.- En el esquema haz una clasificación de las ideas principales de la película V for Vendetta:



2.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes de la película y describe el rol que juegan:

| PERSONAJE | ROL EN LA OBRA |
|-----------|----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

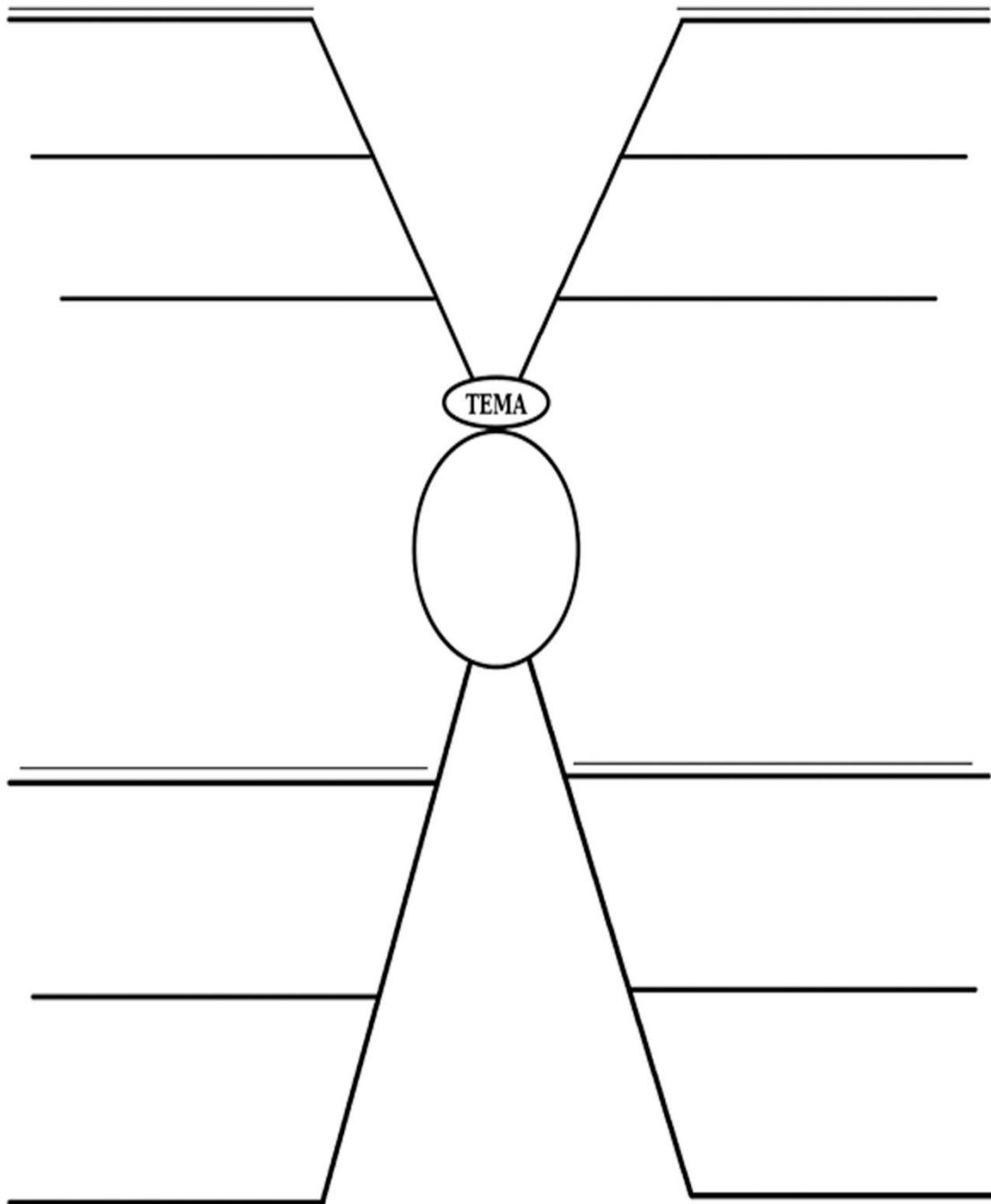
3.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta en la película. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



4.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Sesión 3

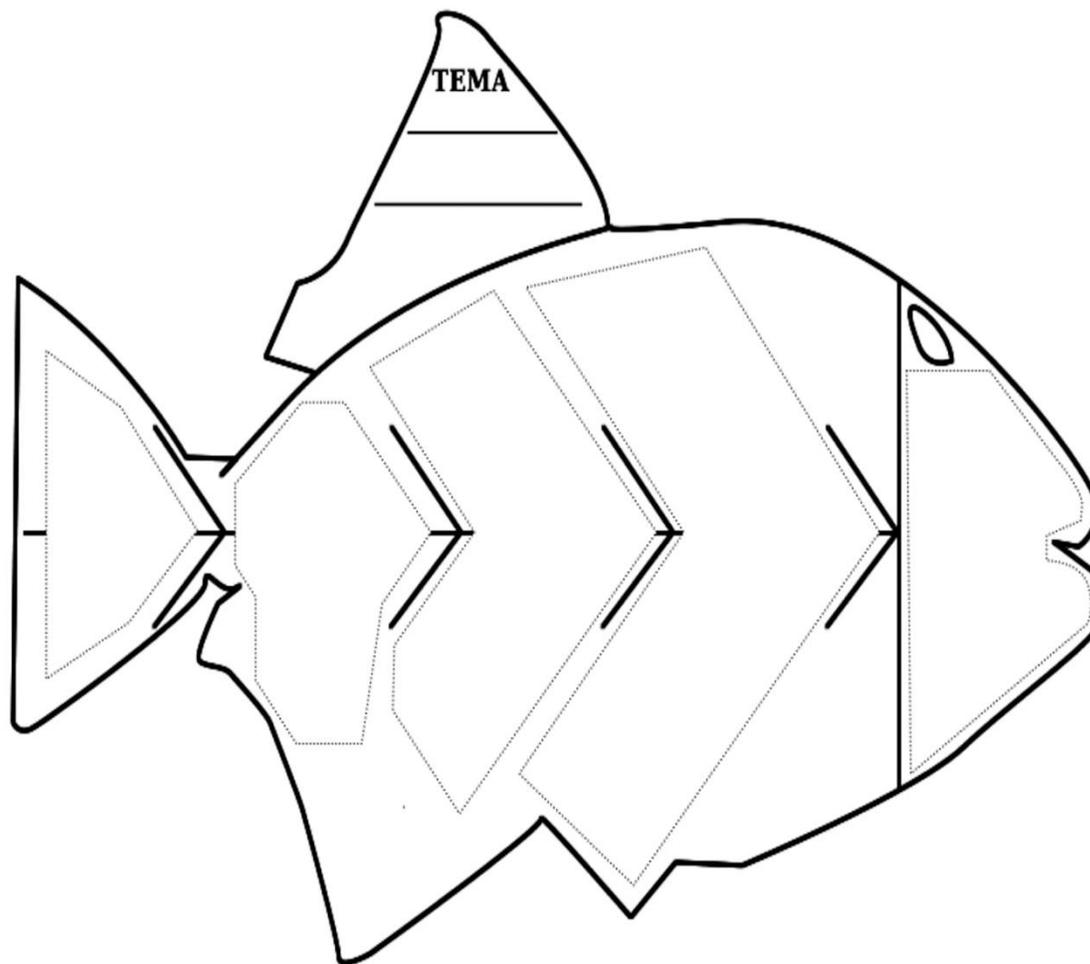
1.- En el esquema (araña) escribe las partes principales en el esquema de trilogía de Esquilo:



2.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes más importantes de la trilogía describe su parentesco:

| PERSONAJE | PARENTESCO |
|-----------|------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

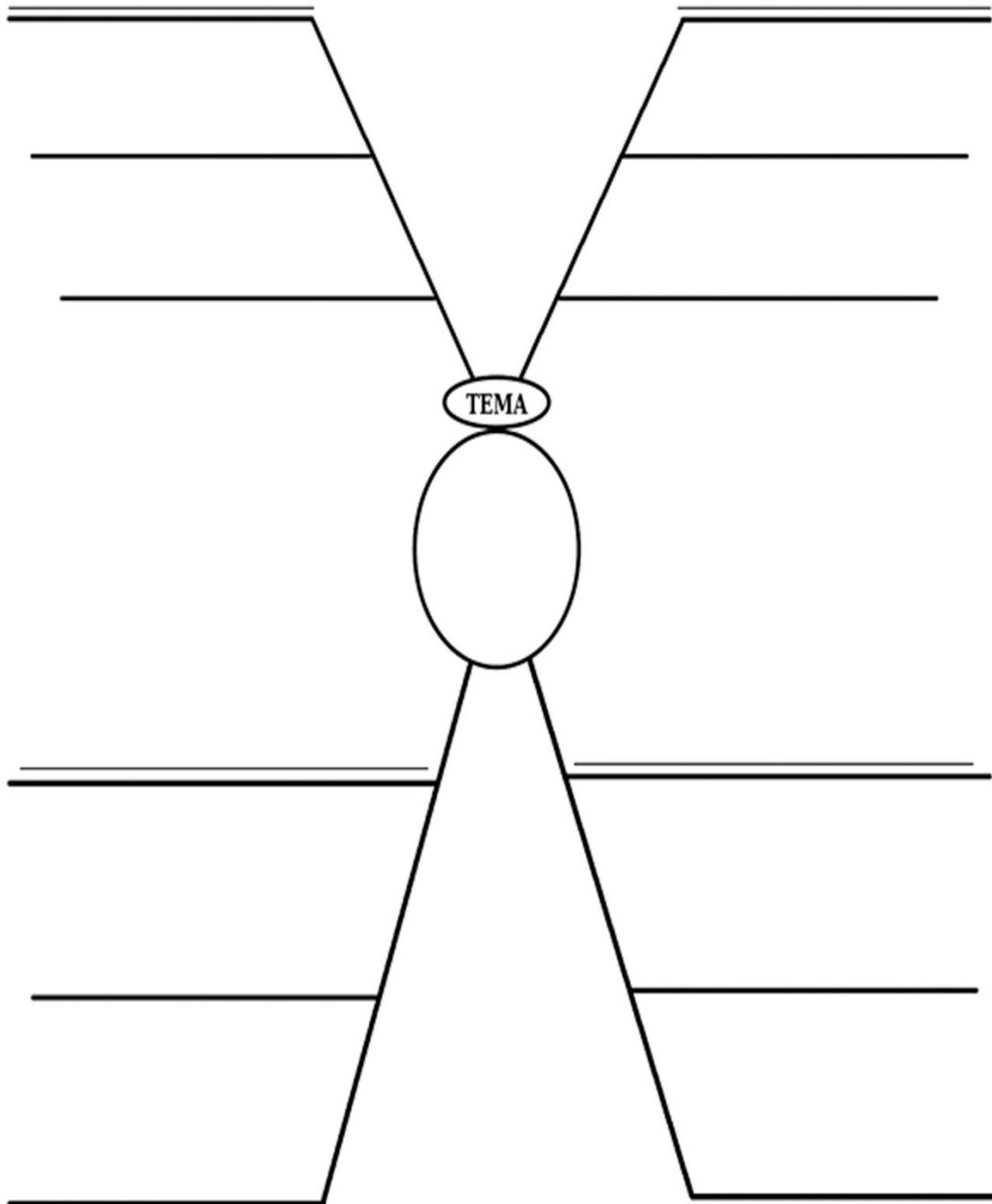
3.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en las tres tragedias. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



4.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Sesión 4

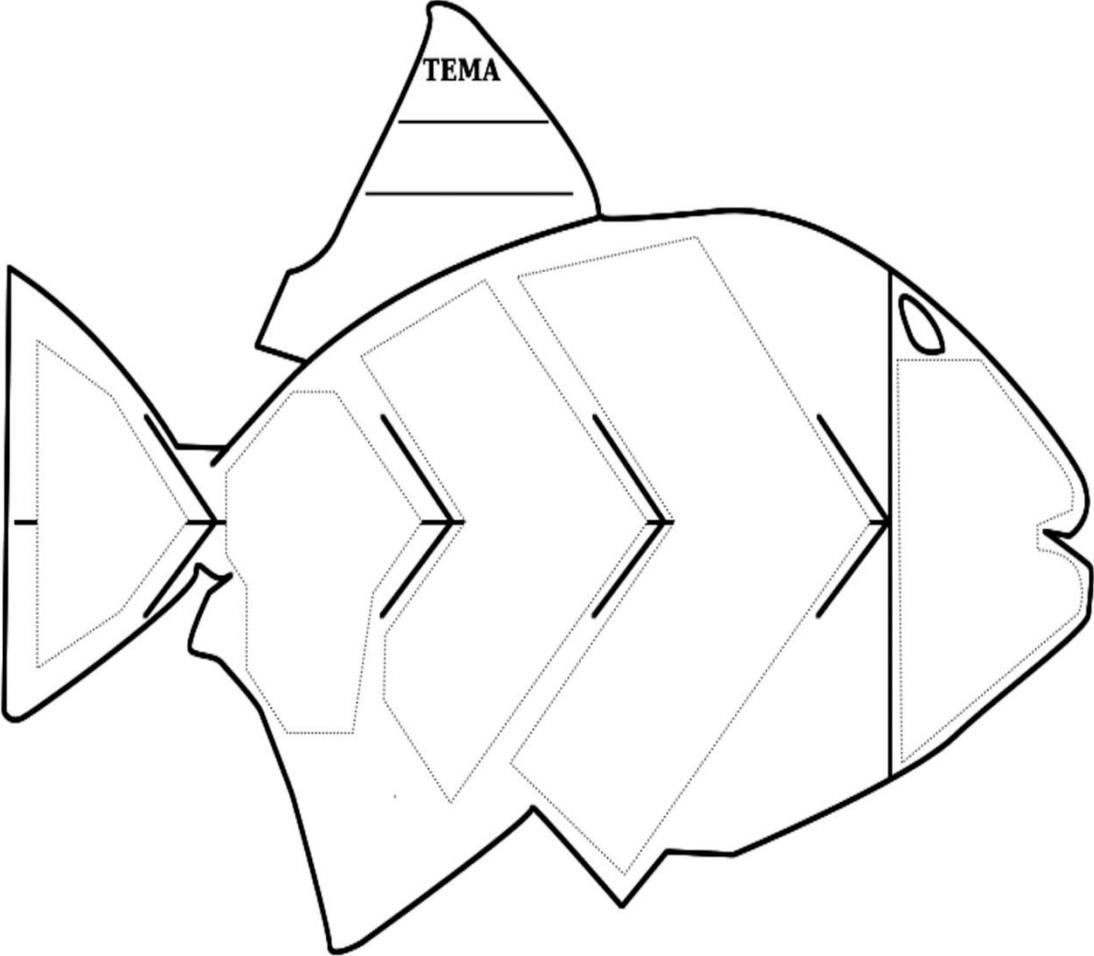
1.- En el esquema (araña) escribe las partes principales del Agamenón de Esquilo:



2.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes más importantes de la tragedia describe su rol en la obra:

| PERSONAJE | PARENTESCO |
|-----------|------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

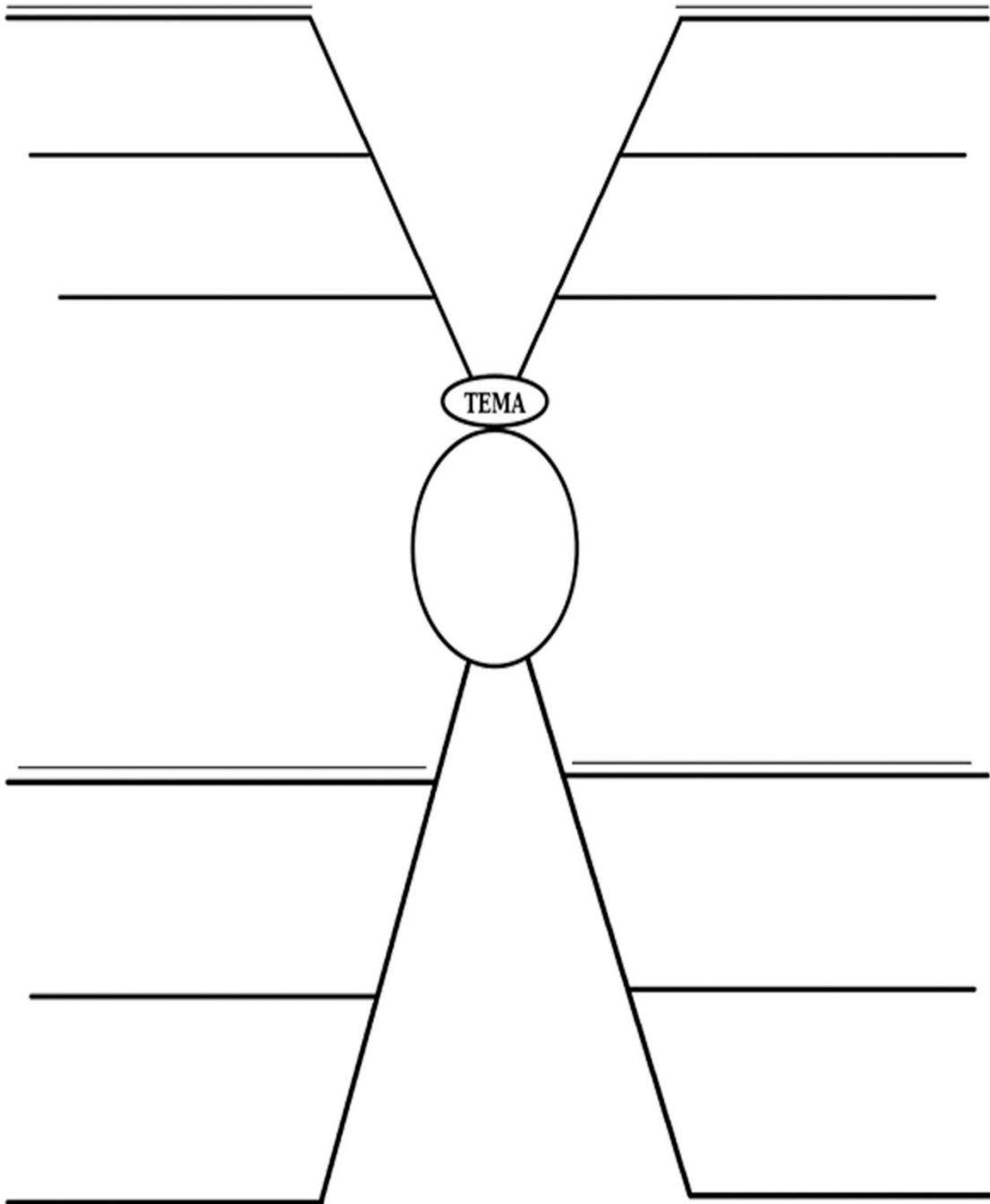
3.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en el Agamenón. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



4.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Sesión 5

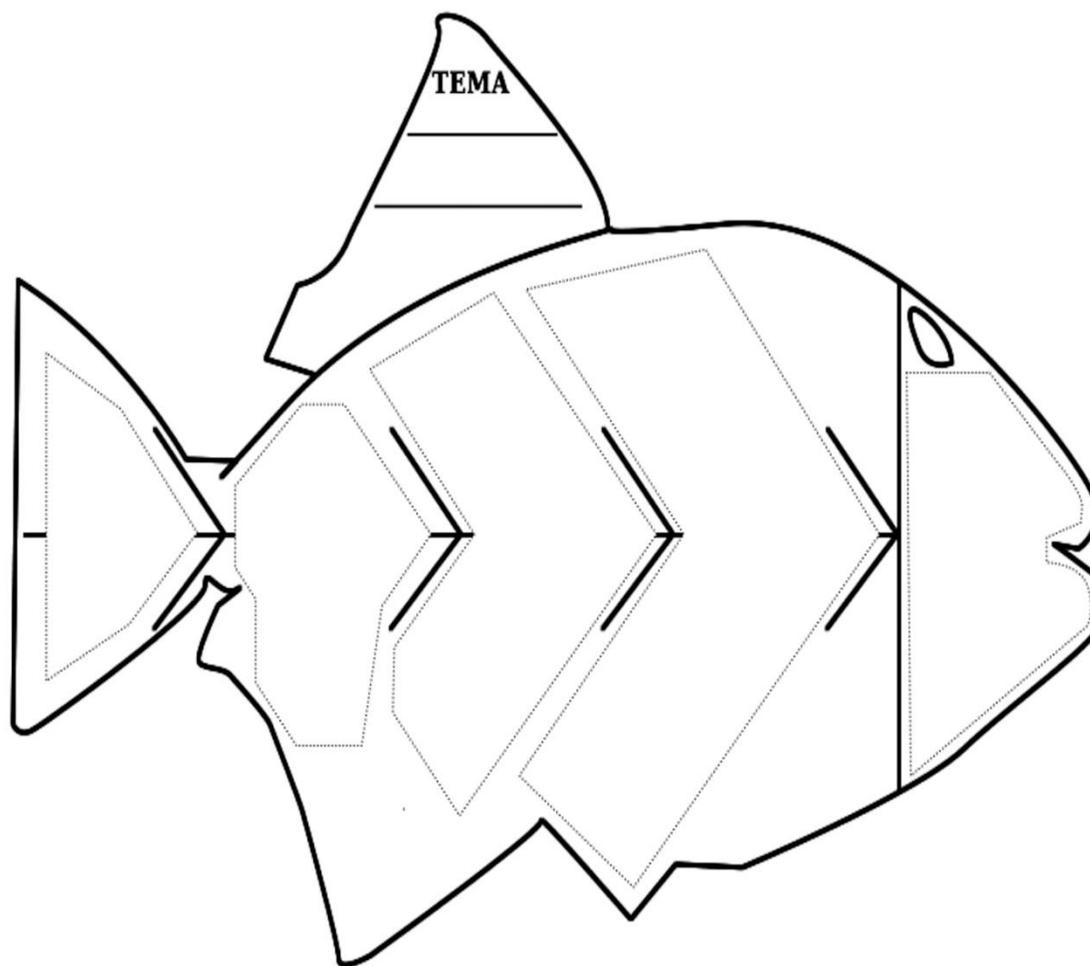
1.- En el esquema (araña) escribe las partes principales de las Coéforas de Esquilo:



2.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes más importantes de las Coéforas describe su rol en la obra:

| PERSONAJE | PARENTESCO |
|-----------|------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

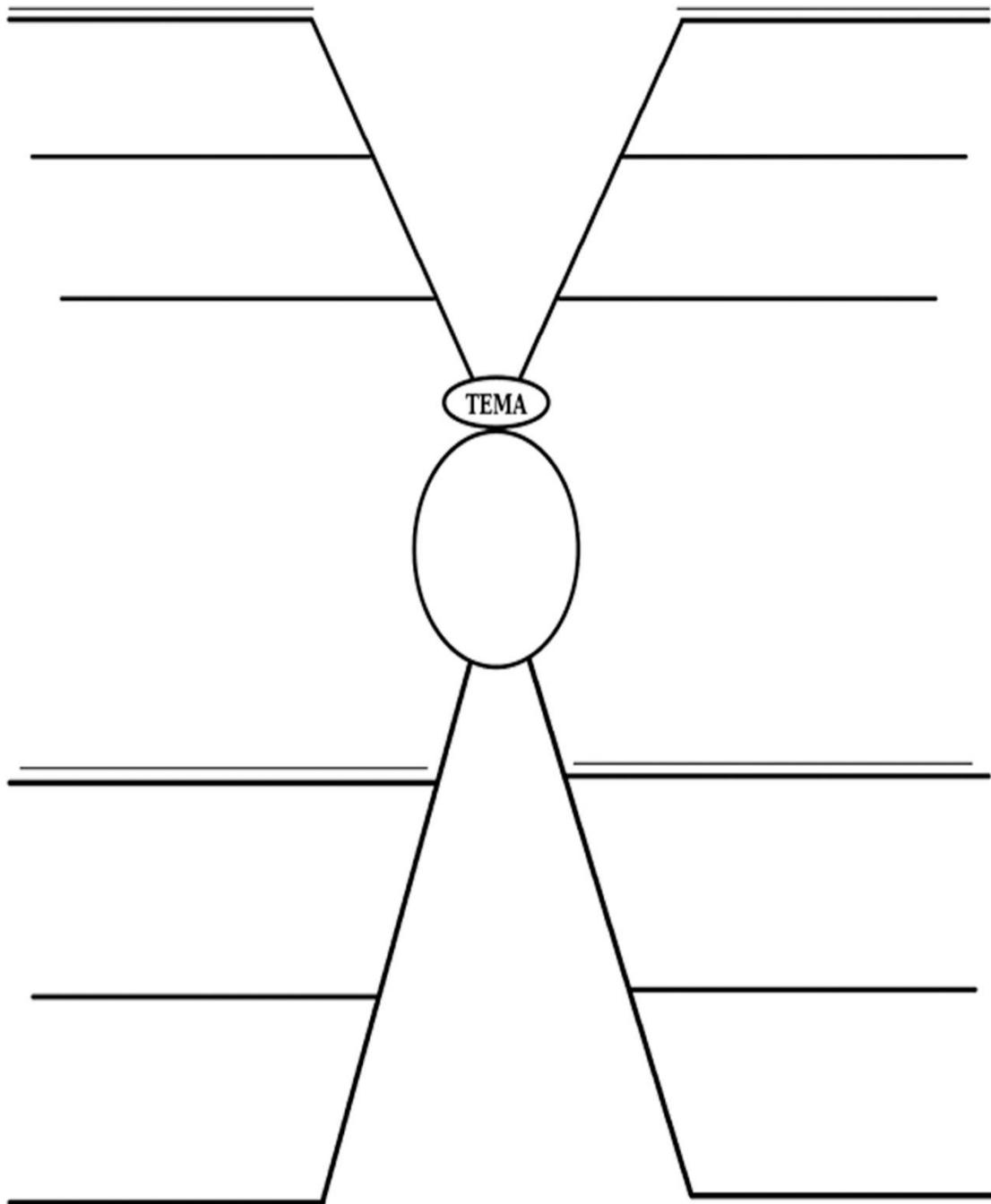
3.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en las Coéforas. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



4.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Sesión 6

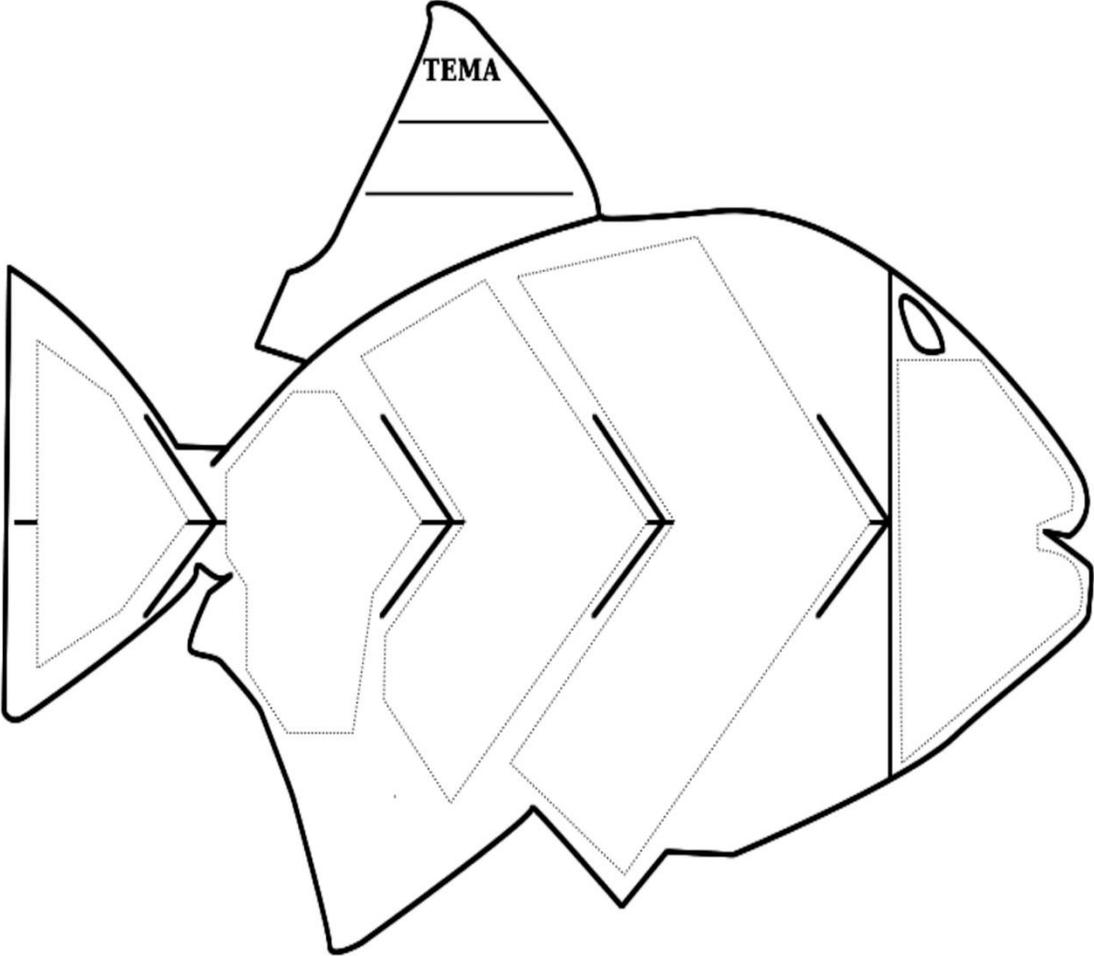
1.- En el esquema (araña) escribe las partes principales de las Euménides de Esquilo:



2.- Dentro del cuadro comparativo escribe los nombres de los personajes más importantes de las Euménides y describe su rol en la obra:

| PERSONAJE | ROL EN LA OBRA |
|-----------|----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

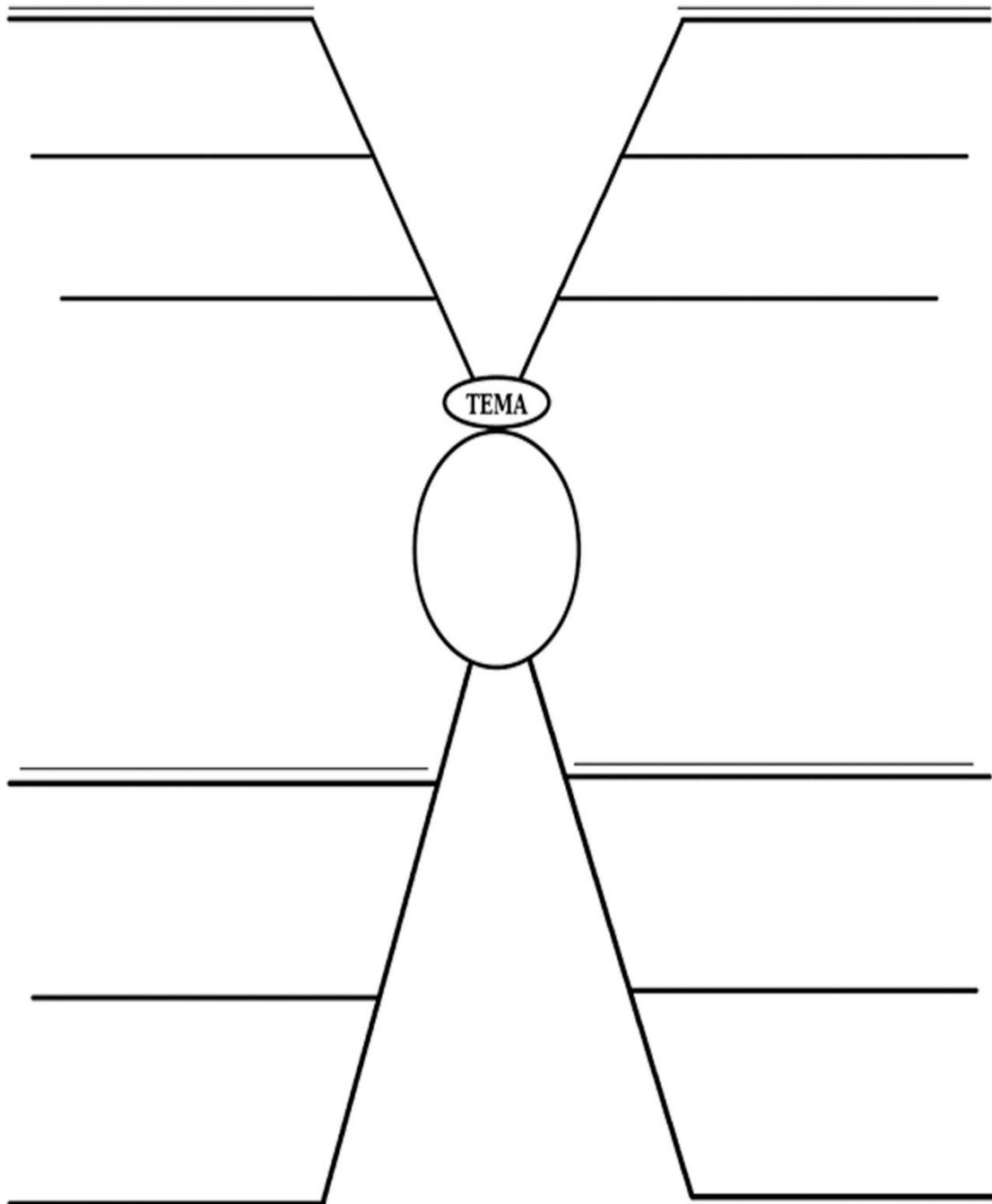
3.- Dentro del esquema de pez ordena tanto el tema, como las vertientes del mismo. Como lo presenta Esquilo en las Euménides. Pon las causas en las espinitas y el efecto en la cabeza:



4.- En cinco líneas, escribe con tus propias palabras que piensas acerca de la Justicia ahora:

Sesión 8

1.- En el esquema (araña) escribe las partes necesarias para construir el concepto de Justicia:



8. Agradecimientos

A título personal me gustaría reconocer el apoyo de las personas que me brindaron su apoyo para lograr consolidar este proyecto. Primero quiero mencionar a mi tutor el maestro Ernesto González Rubio Canseco, por su apoyo y tolerancia a lo largo de la gestación de este escrito. Al doctor Mauricio Pilatowsky Braverman por sus esfuerzos tanto en ser parte de mi comité, como en agilizar los trámites administrativos; y le extiendo un reconocimiento por su interés en los alumnos del posgrado. A los doctores Pineda, Alonso y Guillermo Castillo por sus comentarios al presente trabajo.

Por otro lado le agradezco al doctor Antonio Marino por su paciencia y asesorías en explicarme la Orestiada y a mi buen amigo Octavio García Mondragón, por su ayuda en temas de genealogía.

Por último, quiero dedicarle el escrito a mi hija Rebeca Huerta Blanco por ser la persona que me motivó a estudiar el posgrado y a seguir preparándome, con el fin de llegar a ser un mejor papá y un mejor ser humano, para poder compartirlo con ella. Cuando me repite con su tono regañón: ¡Ay, papá. Ay, papá! Estas palabras me hacen exigirme cada vez más, y lograr realizar mis metas, a la vez que me obligan a proyectar las siguientes.