



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

**LA ENSEÑANZA HORIZONTAL DE LA FILOSOFÍA A PARTIR**  
**DEL DIÁLOGO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**TESIS**

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

**PRESENTA**  
**ELOÍSA TIZAPÁN BARRIOS**

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

**SEPTIEMBRE 2019**  
**Santa Cruz, Acatlán, Edo. de México**



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.

Agradezco a la UNAM y a MADEMS-Filosofía de la FES-Acatlán por abrirme las puertas al conocimiento. Al Dr. Guillermo Castillo Ramírez quien fue mi director de tesis; al Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman y a la Mtra. Lorena Cruz Ramos por todo el aporte académico que recibí de ambas partes. También a mis lectores: el Mtro. Ernesto González Rubio Canseco y a la Dra. Irene Aguado Herrera por su valioso tiempo de lectura y sus aportes. Y quiero agradecer a la Mtra. Guadalupe Durán por su disposición y guía en los trámites administrativos.

A mis amigos: Armando Cano y Lilia Luna por sus consejos, apoyo moral y académico en tiempos difíciles; a Analis Reséndiz y Ana Lilia Dávila por toda su orientación. A mi querida hermana Gloria por su amor y ayuda incondicional, y especialmente agradezco a mi esposo Gabriel por todo el amor, comprensión, ánimo y tiempo brindado para la realización de este trabajo que, junto con Diego y Mariana, son lo más valioso en mi vida y el gran el impulso que me permite seguir adelante. A todos, ¡Gracias!

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	.....	4-16
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Verdad y Autoridad: análisis filosófico en torno a la verticalidad y horizontalidad de la enseñanza docente</b>	
	1.1 Verdad como imposición: <i>alétheia</i> .....	18-23
	1.1.2 Verdad como responsabilidad: <i>hemet</i> .....	23-29
	1.2.1 La autoridad de la razón: <i>auctoritas</i> .....	29-33
	1.2.2 La autoridad del compromiso: <i>SaMJ`Ut</i> .....	34-37
	1.2.3 La horizontalidad vista a través de la propuesta dialógica de Martin Buber .....	37-42
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>El diálogo como ejercicio horizontal en la enseñanza docente: aportes desde la pedagogía de Paulo Freire</b>	
	2.1 ¿Para qué una pedagogía del oprimido? .....	43-47
	2.2 La educación bancaria: el reflejo de una enseñanza vertical...	47-51
	2.3 El diálogo: una dialéctica entre acción y reflexión.....	51-54
	2.4 La enseñanza horizontal del docente fundamentada en el diálogo .....	54-57
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>La enseñanza horizontal de la filosofía en el IEMS: planeación, intervención y análisis de la propuesta</b>	
	3.1 El Instituto de Educación Media Superior (IEMS): un proyecto educativo que emerge para atender a los más desfavorecidos.....	58-61
	3.2 El proyecto educativo del IEMS: su propuesta pedagógica y la conformación de su curricula.....	61-68
	3.3 La asignatura de la filosofía en el proyecto del IEMS .....	68-70
	3.4 Planeación, intervención y análisis de nuestra propuesta .....	70-87
<b>CONCLUSIONES</b>	.....	88-94
<b>ANEXOS</b>	.....	95-117
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	.....	118-120

## INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior (secundario para otros países) se encuentra atravesada principalmente por una práctica que se limita a la transmisión de contenidos para su memorización. Por este motivo, dicha organización menciona que “La filosofía no puede convertirse en un vector de formación basada en el aprendizaje de un corpus de valores. Al contrario, debe seguir siendo una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva.”<sup>1</sup>

Para que la filosofía no se vuelva un aprendizaje memorístico su enseñanza tiene que estar guiada a partir del enfoque lógico y la perspectiva histórica. Al respecto, la UNESCO nos dice lo siguiente:

Se puede afirmar que hay dos grandes enfoques de la enseñanza de la filosofía que corresponden, desde una perspectiva histórica, a la doble naturaleza de la indagación filosófica. El primero es un enfoque teórico o lógico de los problemas filosóficos, que pone énfasis en el análisis racional, el desarrollo de las facultades lógicas e intelectuales mediante ejercicios y trabajos prácticos de orden teórico. El segundo es un enfoque histórico que concibe la enseñanza de la filosofía como una reflexión sobre los contenidos de la tradición filosófica.<sup>2</sup> (50)

Ambos enfoques son importantes. Por una parte, el estudio de la filosofía no puede prescindir de un conocimiento histórico para discutir y resolver los problemas actuales de nuestro tiempo: porque el contexto social sitúa a la teoría. Y por otra parte, los alumnos tampoco pueden analizar y discutir de manera seria los problemas filosóficos si no han

---

<sup>1</sup> UNESCO-UAM-I, *La filosofía, una escuela de la libertad, enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México, Milan Grupo impresor, 2011, p. 53.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 50.

adquirido las herramientas conceptuales: ya que la teoría ayuda a sustentar las ideas que se defienden.

La enseñanza de la filosofía debe contemplar ambos enfoques para que se logre la formación de un espíritu crítico. Por tal motivo, la UNESCO ha solicitado al docente de filosofía que su enseñanza implique los enfoques teórico e histórico para que se puedan abordar y solucionar los problemas que se presentan en la realidad social. De esta manera se pretende que:

Las formas de la investigación filosófica deben permanecer estrechamente vinculadas al pensamiento y a la conducta racional de la investigación misma. Los problemas surgen de la realidad misma y se formulan filosóficamente en la tradición. Los estudiantes aprenden a reconocerlos, a discutirlos y a resolverlos en la clase, a partir de la realidad y al apropiarse de los contenidos y de las formas del filosofar que existen en las investigaciones ya realizadas por los filósofos.<sup>3</sup>

Trabajar con ambos enfoques para explicar a la realidad misma, sin duda alguna, sería la recomendación más idónea. Sin embargo, nosotros creemos que la enseñanza de la filosofía en general, y en el contexto mexicano en particular, se encuentra atravesada por otro problema que va más allá de saber cuál es el enfoque más pertinente. Lo que nos preocupa principalmente es que el ejercicio docente se realice a través de un saber práctico y autoritario.

Al respecto, Ramírez García J. menciona que el: “<<Saber cómo>> no es sino el saber práctico que conlleva apreciar las reglas o medios para lograr el éxito al realizar algo. Las expresiones de <<saber cómo>> tienen un uso que hace referencia a cierta destreza: <<S sabe cómo hacer X>>. En el <<saber cómo>> se presupone que el sujeto debe

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 69.

cumplir, para una realización correcta, ciertos estándares. Así pues, es el conocimiento de las reglas y su seguimiento intencional lo que explica la normatividad práctica.”<sup>4</sup>

A partir de lo que se menciona en la cita anterior podemos deducir que en el momento en que la enseñanza de la filosofía se encuentra engarzada a un saber práctico, independientemente del enfoque que se utilice como estrategia pedagógica, se pone más atención en el “saber hacer” que en el “saber pensar”. En este sentido, cualquier enfoque de enseñanza de filosofía que tenga como sustento un saber práctico buscará como prioridad la fórmula y el procedimiento operativo.

El peso que se le ha dado al “saber cómo” en la enseñanza de la filosofía ha provocado que se descuide un saber que va más allá de la fórmula. Pues Ramírez García J. nos recuerda que: “El <<saber qué>> puede dar cuenta del contexto de justificación y de descubrimiento mientras que el <<saber cómo>> se limita a seguir un mero procedimiento de forma consuetudinaria.”<sup>5</sup>

Estamos de acuerdo con la UNESCO en que el docente de filosofía debe procurar una enseñanza que permita que los estudiantes aprendan a reconocer los problemas, a dialogarlos y a dar algunas soluciones en la clase al apropiarse de los contenidos de filosofía al relacionarlos con su realidad particular. Sin embargo, será muy difícil alcanzar estas metas si la enseñanza de la filosofía sigue sustentada en un saber pragmático.

No debemos obviar ni pensar de manera inocua el “saber cómo”: ya que su uso excesivo y exclusivo ha traído como consecuencia que la enseñanza de la filosofía se haya transformado en una herramienta que refuerza el sistema de dominio capitalista. Al

---

<sup>4</sup> Ramírez García J. “Habilidades y competencias en filosofía: ¿«saber cómo» conlleva un «saber qué?»”, en Vargas Lozano G. (compilador), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México, Editorial Torres Asociados, 2011, pp. 171-172.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 172.

respecto Cano Aguilar A. nos menciona que: “la enseñanza de la filosofía, por lo general, contribuye con reproducir, en lugar de contrarrestar, la dinámica de dominio capitalista. Pues, las instituciones educativas, al verse circunscritas bajo el signo de la razón instrumental, tienden a fomentar una enseñanza de corte pragmático. Y esto provoca, entre otras cosas, que la transmisión del ejercicio docente sea más descriptiva que reflexiva.”<sup>6</sup> Por lo tanto, si la enseñanza de la filosofía se sigue formulando a partir de un saber instrumental (“saber cómo”) no se fomentará aprendizaje alguno que permita el despertar de la crítica en el estudiante.

Por lo tanto, antes de trabajar en la didáctica que estructura una clase de filosofía debemos dar un paso atrás: deberíamos analizar a partir de qué marco epistemológico se sustenta la enseñanza de la filosofía. Porque, antes del “cómo”, elemento que permite articular las múltiples maneras de la enseñanza, debemos cuestionarnos el “qué”, pregunta que nos lleva a reflexionar por la teoría de conocimiento que sustenta la práctica docente.

Por lo anterior, consideramos que la pregunta por la enseñanza es una pregunta por el saber. Porque *la manera en que el docente se apropia del saber provocará que su práctica educativa se configure en una enseñanza vertical o bien horizontal*. Por una parte: será vertical cuando el ejercicio docente imponga su saber en el alumno que lo carece. Y por la otra parte, será horizontal en el momento en que su actividad se comprometa con la formación del estudiante, es decir, cuando se encuentre con él durante su proceso educativo.

Además, cuando la enseñanza de la filosofía se encuentra engarzada a un saber instrumental provocará prácticas docentes verticales. En efecto: pues el “cómo” se articula

---

<sup>6</sup> Cano Aguilar A. *Empezar a filosofar: la pregunta y el diálogo como generadores del razonamiento crítico en el alumno de bachillerato*, tesis que para optar por el grado de maestro en docencia para la educación media superior en el área de filosofía, México, UNAM-FESACTLÁN, p.8.



a partir de un “saber” que provoca prácticas autoritarias. Por ejemplo: cuando el docente se concentra exclusivamente en la fórmula de cómo llevar a cabo su clase se ocupa más en la realización de su dinámica que en los intereses que presentan los estudiantes. En este sentido, pensamos que el profesor al no considerar el discurso del alumno en la planeación académica, su enseñanza resulta ser una práctica impositiva.

Este señalamiento nos ha llevado principalmente a confirmar que el saber que fundamenta la enseñanza operativa del “cómo”, sin importar cuán innovadores sean los enfoques educativos que giran a su alrededor, ha provocado que el docente deje afuera al estudiante antes, durante, y después de la elaboración de sus clases por considerarlo un “elemento” que exclusivamente tiene que cumplir con lo que ya se diseñó para él de manera *a priori*. Por lo tanto: pensamos que una estrategia pedagógica sustentada a partir de un saber que en ningún momento considera al “otro” se convierte en una enseñanza autoritaria.

Hacemos hincapié en que la manera en que el docente se apropia del saber provocará que su práctica educativa sea vertical o bien horizontal. Por lo tanto, *la enseñanza se puede estructurar a partir del posicionamiento epistemológico que el docente adopte para llevar a cabo sus clases*. Si el docente no se posiciona a partir de un saber que le permita estar con el estudiante, por más “innovadora” que sea la didáctica que estructure al interior del aula, simplemente no podrá llevar a cabo una enseñanza horizontal.

Ahora bien, para que el docente ejerza una enseñanza de la filosofía de manera horizontal y no una vertical cabe preguntarnos de manera general lo siguiente: *¿qué saber puede fundamentar una enseñanza que permita al docente estar con el estudiante y no por encima de él y, asimismo, qué pedagogía puede coadyuvar con este propósito?*

Lo que nos interesa ver es cómo *la enseñanza que adopta el docente depende, en gran medida, del posicionamiento que tenga con respecto al saber*. Por este motivo resulta necesario en el primer capítulo analizar algunos conceptos que se encuentran relacionados a él. Pues, si la enseñanza de la filosofía cobra sentido a partir del posicionamiento filosófico que tomemos para la elaboración de las clases resulta imperativo revisar a partir de qué tradiciones surge y cómo se legitima lo que hoy entendemos por *verdad* (que relacionamos con el saber) y *autoridad* (que relacionamos con el hacer).

Para poder arribar a esta inquietud, nada sencilla, es necesario que realicemos un análisis histórico: pues una metodología genealógica puede contribuir con la comprensión de estos conceptos. Por tal motivo, en el primer capítulo rastreamos cómo el origen del concepto de *verdad* se puede seguir a partir de dos tradiciones, principalmente, a saber: *alétheia* que corresponde a la griega y *Hemet* a la hebrea. Y cómo a partir de estos conceptos se configura el quehacer de la *autoridad* desde un plano indoeuropeo (*auctoritas*) y hebreo (*SaMJ'uT*), respectivamente.

Este recorrido, asimismo, nos permitirá introducir y exponer el fundamento filosófico de M. Buber del cual nos hemos apoyado para sostener nuestra apuesta por una enseñanza horizontal de la filosofía: particularmente intentamos desarrollar su propuesta dialógica del “Yo-Tú”. Ya que al trasladar la relación “Yo-Tú” al ámbito educativo podemos ver que existe la posibilidad de que el docente ya no esté “sobre” sino “con” el estudiante, es decir, que la enseñanza ya no sea una imposición. Por lo tanto, el significado de “horizontalidad” que proponemos en este trabajo está fundamentado a partir de la noción “dialógica” que nos ofrece Buber.

El análisis histórico y filosófico que realizamos en el primer capítulo nos ayudará a mencionar que *el poseedor de la verdad en cuanto alétheia (el guerrero) y Hemet (el*

*pastor)* están estrechamente relacionados con la figura vertical y horizontal, respectivamente, que el docente adopta en su ejercicio áulico.

La primera relación representa la figura del profesor cual guerrero: el que *profesa* impone su verdad (*alétheia*) a quien la desconoce, es decir, al alumno. En este sentido, el individuo que aprende es colocado, dentro de un esquema vertical, como un agente pasivo que debe ser “iluminado” y guiado por el dador de “luz”, es decir, por el único que posee la verdad, por el guerrero-profesor (*profeta*).

Este esquema vertical provoca que el profesor cosifique al alumno: pues éste queda subordinado al discurso y a la práctica impositiva de aquél. En otras palabras: el sujeto de aprendizaje queda anulado en el momento en que el profesor impone su enseñanza. Este supuesto, provoca que el agente que enseña, el que “sí sabe”, realice un ejercicio didáctico supeditado a tratar de llenar de información al que aprende, es decir, al que no sabe.

La segunda relación representa la figura del docente cual pastor, ya que, éste concibe al estudiante como parte fundamental para la elaboración de su enseñanza. Pues el docente más que conducir al que no sabe, se responsabiliza y compromete a estar presente con el estudiante durante su formación. Este actuar, en general, por decirlo de cierta forma, es lo que entendemos por una educación horizontal (dialógica).

Hemos sostenido que la enseñanza que adopta el docente depende, en gran medida, del posicionamiento que tenga con respecto al saber. En este sentido: posicionarse a favor de una enseñanza horizontal significa comprometerse más con la acción propia del sujeto que se preocupa y ocupa de la necesidad del “otro”.

Cabe resaltar que la enseñanza horizontalidad de la filosofía que desarrollamos en este trabajo resulta más problemática que imaginar una línea que va de manera directa y progresiva del punto A (docente) al punto B (estudiante). Debido a las múltiples

interpretaciones que pueden surgir, a pesar de que ya hemos delimitado nuestra noción a partir de la propuesta dialógica de Buber, daremos tres explicaciones que nos ayudarán a matizar aún más lo que entendemos por horizontalidad.

1. La horizontalidad no la entendemos como un principio de igualdad entre docente y estudiante.

La relación que existe entre docente y estudiante es asimétrica, es decir, éste como aquél ocupan posiciones distintas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el espacio áulico. Al hacer énfasis en esta relación asimétrica sólo estamos advirtiendo que el docente y el estudiante cumplen funciones diferentes.

Reconocer que ambos agentes educativos se posicionan de manera distinta no significa, bajo ningún motivo, que estemos a favor de una relación vertical. Apostamos por una enseñanza horizontal en donde el docente se comprometa a estar con el estudiante en su formación académica. En efecto: nuestra propuesta resalta un ejercicio que le permita al docente construir de forma permanente una relación dialógica con el estudiante.

2. La horizontalidad no quiere decir que el docente y el estudiante cuentan con el mismo conocimiento

Por lo general el docente en cuanto “profesionista del conocimiento” obtiene un lugar *ipso facto* en el espacio áulico a través del reconocimiento de superioridad que le muestra el estudiante. Es importante que un docente se encuentre preparado profesionalmente hablando: que sepa sobre qué va el contenido de su asignatura.

Sin embargo, si bien el saber con el que cuenta el docente es necesario, éste no es suficiente para una enseñanza horizontal. Ya que la horizontalidad busca que el encuentro del estudiante con el docente sea una relación entre ambos con el saber, para cuestionar, dialogar e incidir en la realidad que les rodea. En otras palabras: el docente construye una

enseñanza horizontal en el momento en que usa su conocimiento para estar trabajando académicamente con el estudiante y no como un medio que legitime la subordinación “del que sabe” sobre “el que no sabe”.

Lo anterior no significa que ambos agentes sepan lo mismo. Más bien, lo que se busca es que la práctica educativa que ejercitará el docente antes, durante y después de su clase se encuentre vinculada con el estudiante dentro y fuera del espacio áulico como un sujeto de aprendizaje y no como un receptáculo de información. Esto significa que el docente al incorporar en su discurso el contexto y los intereses del estudiante promueve que juntos problematicen la realidad que les rodea a partir del contenido filosófico en curso.

3. La horizontalidad tampoco quiere decir que exista una relación entre pares.

La relación que elabora el docente con el estudiante a través de la enseñanza debe ser exclusivamente profesional. Al sostener esta postura podría parecer que pertenecemos a la “secta” de los docentes con “mente cerrada”. Sin embargo, nosotros pensamos que la horizontalidad también tiene que ver con limitar bien el lugar que ocupa el docente como profesionista.

Por lo general la horizontalidad es mal interpretada al pensar que el docente debe relacionarse con el estudiante en un ambiente de amistad. Y esta relación, que ejercitan muchos docentes al pensar que están enseñando de manera horizontal, lleva a “borrar” las funciones que ocupa cada agente educativo. Apelamos por una horizontalidad en cuanto saber colocarse, es decir, posicionarse como docente frente al estudiante de manera responsable, respetuosa y comprometida con su formación.

Freire nos menciona en su libro *Cartas a quien pretende enseñar* que en Brasil sucede un fenómeno parecido que pretende borrar la función profesional y política que tiene una maestra al llamarlas “tías”:

Rechazar la identificación de la figura de la maestra con la de la tía no significa, en modo alguno, disminuir o menospreciar a ésta última; igualmente aceptar la identificación no conlleva ninguna valoración de la tía. Por el contrario, significa quitarle algo fundamental a la maestra: su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política.<sup>7</sup>

Para Freire *maestra, sí; tía, no*, quiere decir que “enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco. Ser maestra implica asumir una profesión, mientras que no se es tía por profesión.”<sup>8</sup> En este sentido, nosotros también pensamos que el docente debe ocupar un lugar como profesionista frente al estudiante, para que no se invalide el trabajo que realiza. Ya que, al considerar al docente como “tío”, y en nuestro contexto como “amigo”, se descalifica su trabajo y neutraliza su posición política.

Sin embargo, al establecer que el docente debe situarse como profesionista no queremos decir que dicha característica deba ser aprovechada para colocar al estudiante en el lugar del “no saber”. Por este motivo, debemos dejar en claro que nuestra propuesta de una enseñanza horizontal consiste en una relación dialógica que construye el docente de manera responsable y comprometida para estar con el estudiante y no por encima de él.

Ahora bien, una vez que mencionamos desde dónde entenderemos la horizontalidad que debe adoptar la enseñanza de la filosofía, ahora nos debemos preguntar lo siguiente: ¿cómo se puede construir en el aula una relación horizontal entre el docente y el estudiante? La respuesta la encontramos en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. En particular nos apoyaremos en el *diálogo* como posibilidad de llevar a cabo dicha relación: pues el diálogo freiriano le permite al docente y al estudiante pensar de manera conjunta las

---

<sup>7</sup> Freire, Paulo., *Cartas a quien pretende enseñar*, México, siglo XXI, segunda edición, 2010, pp., 27-28.

<sup>8</sup> *Idem.*

problemáticas pertenecientes a su realidad para incidir en la sociedad y en la medida posible buscar su solución. En otras palabras: el diálogo permite que el docente y el estudiante se encuentren juntos como sujetos que se comprometen a reflexionar y a transformar su realidad inmediata.

Para abordar lo antes mencionado, iniciaremos el segundo capítulo con la explicación de lo que Freire entiende por *pedagogía del oprimido*. Pues resulta necesario ver cómo la educación bancaria es el reflejo de un quehacer docente que sigue anquilosado en una enseñanza vertical. Una vez que expliquemos este punto, podremos sostener que el diálogo posibilita una enseñanza horizontal entendida a partir del compromiso y la responsabilidad que el docente adquiere con el estudiante para la transformación del mundo. Porque esta postura, el de una pedagogía crítica, nos acerca a la construcción de una relación que el docente elabora con el estudiante a través de un discurso que se encuentra colocado en la relación dialógica y dialéctica de la *acción-reflexión*.

En el tercer capítulo tratamos de anudar y concretar el fundamento filosófico y pedagógico a través de una práctica educativa. Pues a partir de una estrategia colaborativa y una táctica dialógica intentamos poner en práctica la horizontalidad de la enseñanza filosófica. Por tal motivo, tuvimos que actuar acorde a nuestro posicionamiento.

Por lo tanto, investigamos el contexto histórico, social e institucional del lugar en donde hicimos nuestras prácticas para empezar a relacionarnos en cierta medida con las preocupaciones y necesidades por las que se encuentra atravesada la escuela en la que intervinimos. Pues consideramos que tener conciencia del entorno y del lugar en el que se llevarán a cabo las clases resulta importante para que el docente pueda comenzar a relacionarse con sus estudiantes.

Lo anterior nos permitió en un primer momento diseñar nuestro plan de intervención. Si bien tuvimos que responder a los lineamientos institucionales para elaborar nuestras clases también es cierto que fuimos considerando los intereses de los estudiantes. Por este motivo decidimos adoptar una planeación abierta: pues ésta no sólo considera los planes y programas con los que ya cuenta el sistema educativo de educación media superior, sino que también intenta recuperar las preocupaciones de los estudiantes para poder articularlos a los temas que se deben impartir.

Por último, en este tercer capítulo, no sólo describimos el proceso de nuestra práctica, sino que incluso la analizamos con el objetivo de observar los alcances y los límites de nuestra propuesta. Esto lo realizamos principalmente para indicar los puntos que se deben seguir trabajando para reforzar en el futuro una enseñanza horizontal de la filosofía.

En suma: nuestro objetivo general consiste en sustentar filosóficamente una estrategia que permita una enseñanza horizontal de la filosofía; el primer objetivo particular radica en analizar de qué manera la tradición hebrea y el pensamiento filosófico de M. Buber nos permite pensar el quehacer docente a partir de una horizontalidad con el estudiante; el segundo consiste en explicar cómo el diálogo propuesto por P. Freire refuerza la idea de una horizontalidad; y el tercero en diseñar, aplicar y revisar nuestra propuesta de una enseñanza horizontal de la filosofía a partir del diálogo.

Por lo tanto, nuestro aporte principal en este trabajo consiste en fundamentar filosóficamente la enseñanza horizontal de la filosofía para ponerla en práctica a partir del diálogo que permite que el docente se encuentre en relación con el estudiante. Con esto se espera que al reflexionar juntos la realidad en la que se encuentran inmersos se evite en la mayor medida imponer cualquier forma de pensamiento a través de actividades que sólo



promuevan el “saber cómo” (la operatividad) y dejen en el olvido el “saber qué” (la reflexión).

## CAPÍTULO I

### **Verdad y Autoridad: análisis filosófico en torno a la verticalidad y horizontalidad de la enseñanza docente**

Este primer capítulo está dividido en dos apartados importantes que nos aproximarán a ver lo que entenderemos por verticalidad y horizontalidad en la enseñanza docente: lo relativo a la verdad y lo que concierne a la autoridad. En ambos analizamos y contrastamos filosóficamente dos grandes tradiciones: la hebrea y la griega.

En el primero hablaremos de cómo los griegos fundaron su concepto de verdad (*alétheia*) como una relación de identidad con la realidad y de algunas consecuencias históricas que ha traído asumir esta concepción como la única vía de relacionarnos con el “otro”. Asimismo, abordaremos cómo la tradición hebrea a partir de su noción de verdad (*Hemet*) sugiere relacionarse intersubjetivamente a través de la responsabilidad.

En el segundo apartado de este capítulo explicamos el tema de la autoridad. Ésta (*auctoritas*), noción que surge a partir del legado indoeuropeo, consistirá principalmente en reconocer a quien legitima su poder a partir del designio ilustrado, es decir, a partir del uso de la razón. Por otra parte, el concepto de verdad que emplea el pueblo hebreo está relacionado principalmente con una autoridad (*SaMJ`uT*) que se ejerce a través del compromiso.

Lo que intentamos mencionar principalmente a través del esquema anterior es lo siguiente: el profesor que lleve a cabo su ejercicio de enseñanza a partir de una verdad griega (*alétheia*) su autoridad (*auctoritas*) se verá marcada por una verticalidad, es decir, colocará al alumno en el lugar de subordinado; por lo contrario, si el docente se posiciona a través de una verdad hebrea (*Hemet*), su autoridad (*SaMJ`uT*) se llevará a cabo a partir de una horizontalidad, es decir, se acompañará al estudiante con responsabilidad y

compromiso. Esto último lo fundamentaremos en el pensamiento filosófico de M. Buber. Veamos detenidamente cada punto que hemos mencionado.

Una vez que hemos mencionado lo que haremos en este capítulo y la manera en cómo lo relacionaremos con nuestro tema *la enseñanza horizontal de la filosofía* comenzaremos a desarrollar cada uno de los apartados ya mencionados.

### **1.1 Verdad como imposición: *alétheia***

La noción tradicional de verdad considera una correspondencia entre el pensamiento o su expresión lingüística con la realidad.<sup>9</sup> Esta concepción predominó en los comienzos de la filosofía griega: pues estos filósofos comenzaron por aceptar la verdad frente a la falsedad. Y la verdad era en este caso una relación de identidad con la realidad.<sup>10</sup>

La verdad griega tiene su origen en una visión mística religiosa y en las hazañas guerreras. Al respecto, Detienne nos menciona que “*alétheia* hace su aparición en el preludio del poema de Párménides, no brota completamente armada del cerebro filosófico. Posee una larga historia (...) [*alétheia* procede del] adivino, del poeta y del rey de justicia”.<sup>11</sup>

Detienne nos ayuda a comprender que existían pequeñas elites que dominaban a grandes grupos a partir de la función que se le daba a la *alétheia*: el primer registro tiene que ver con el hecho de que los dioses tenían el honor de decir la verdad gracias a una “racionalidad” guerrera. Recordemos que la cultura griega estaba conformada por guerreros y sólo a partir de esta actividad surge su axiología.

---

<sup>9</sup> Villoro, L., “Verdad”, en L. Villoro (ed), *Enciclopedia iberoamericana de la filosofía. El conocimiento*, tomo 20, Madrid, Trotta, 1999, p. 223.

<sup>10</sup> Ferrater M., *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 2009, p. 3660.

<sup>11</sup> Detienne, M., *Los maestros de la verdad en Grecia*, prefacio de Pierre Vidal-Naquet, Versión castellana de Juan José Herrera. Madrid. Taurus. 1981, pp. 17-18.

En consecuencia, “el segundo registro de la palabra poética está enteramente consagrado a la alabanza de las hazañas guerreras.”<sup>12</sup> Esto nos lleva a pensar que la palabra de los poetas tiene como función principal dar cuenta sobre la verdad de los vencedores: basta con revisar los primeros versos de la *Iliada* o la *Odisea* de Homero para ver como el poeta invoca a las musas para que a partir de ellas pueda cantar el relato de las hazañas guerreras.

El triunfador trata de imitar a los dioses: busca la inmortalidad. Por esta necesidad aparece la memoria para no “sepultar” a los vencedores en el olvido. Es decir, la memoria constituye un elemento principal, entre otros, de la *alétheia*: pues la palabra (*logos*) debe conservarse en el recuerdo para enarbolar el valor del guerrero. Es necesario matizar que este tipo de memoria trata exclusivamente de poner en relieve un suceso privilegiado: no se reconstruye un hecho para ser analizado, más bien, se elabora un mito para ser cantado y preservado eternamente.

Para sostener lo anterior, Detienne nos menciona que: “La memoria no es solamente, pues, el soporte material de la palabra cantada, la función psicológica en que se apoya la técnica formularia, es también, y sobre todo, la potencia religiosa que confiere al verbo poético el estatuto de la palabra mágico-religiosa.”<sup>13</sup>

La memoria se vuelve una potencia religiosa que le otorga a la palabra del poeta la característica de lo sagrado. El poeta, así, se vuelve un mediador entre lo divino y lo profano, entre lo inmortal y lo mortal, entre lo eterno y lo efímero. En este sentido, la *alétheia* de la palabra recordada y cantada adquiere un sentido intemporal. De esta manera

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p., 37.

los poemas épicos buscaban ser recordados para conseguir la inmortalidad. Por tal motivo, las hazañas de los guerreros tenían como principal motivo trascender.

Lo anterior nos explica la manera en que el guerrero participa de la inmortalidad: gracias a la palabra cantada se recuerda al vencedor. Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia*, nos menciona que el dolor del guerrero por no ser como los dioses, el reconocimiento de su mortalidad, confrontados con su voluntad de trascender y su negativa a desaparecer en el olvido, hacen de la palabra cantada un instrumento más de su voluntad.<sup>14</sup>

En suma, la *alétheia* aparece como una manifestación del poder del vencedor, como afirmación del triunfador y como justificación de su ser. Nietzsche encuentra que son los nobles, los poderosos, lo que acuñan los términos como una manera de afirmar su poder: “Se llaman, por ejemplo, <<los veraces>>: la primera en hacerlo es la aristocracia griega, cuyo portavoz fue el poeta megarense Teognis. La palabra acuñada a ese fin, [noble] significa, etimológicamente alguien que *es*, que tiene realidad, que es real, que es verdadero; después con un giro subjetivo, significa el verdadero en cuanto veraz (...)”<sup>15</sup> Este filósofo nos deja ver cómo el poeta y el noble hacen de la palabra un instrumento más de dominación. Pues éstos se encargan de adecuar la palabra con la realidad, o bien, dicho de otra manera, el canto permite legitimar lo que es verdadero.

A partir de lo anterior se puede observar que la verdad no pertenece a cualquiera: ésta se encuentra reservada sólo a aquellos guerreros que fueron vencedores en las batallas. Las victorias los beneficiaban: ya que la única palabra dispuesta a ser cantada, y por lo tanto recordada, era la del vencedor. De esta manera, el guerrero se apropió de *alétheia* cual

---

<sup>14</sup> *Cf.*, Nietzsche, F., *El nacimiento de la tragedia, o Grecia y el pesimismo*, Madrid, Alianza, 1973.

<sup>15</sup> Nietzsche, F., *La genealogía de la moral, Un escrito polémico*, Madrid, Alianza, 1972, p., 35.

instrumento para que sus hazañas trascendieran en la historia mediante el canto del poeta y se quedaran plasmadas en la memoria de la humanidad generación tras generación.

La *alétheia* prefilosófica es la de los veraces que hacen de la palabra cantada un mecanismo para que su razón se recuerde y trascienda en el devenir. El relato selectivo del pasado que devela el adivino y narra el poeta es la instrumentación del señor que establece las condiciones en las que el siervo debe conocer y la manera en que debe vivir. En la verdad hay una parte que sigue siendo privilegio de los dioses y de los reyes: pues sólo estos la poseen.

Al igual que el poeta el rey es el maestro de la verdad: pues la palabra del soberano, al aplicar su sentencia, se pronuncia como lo verdadero. Así lo expresa Detienne: “cuando preside, en nombre de los dioses, el juicio ordálico, el rey dice la verdad, o mejor dicho, transmite la verdad. Al igual que el poeta y que el adivino, el rey es el maestro de la verdad”<sup>16</sup>

El sentido de verdad que rige la vida política y social, en efecto, también estaba determinado por la racionalidad guerrera. Sólo la elite de combatientes tenía derecho a decidir: únicamente los guerreros tenían derecho a la palabra y el resto quedaba excluido.

Lo anterior se puede entender mejor si retomamos el origen del espacio del *ágora*: éste es el círculo que los vencedores formaban para la repartición del botín. La distribución de lo que se adjudican y los principios que la regulan conforman un discurso que se reproduce en otras áreas de la vida política. De esta manera, “la palabra diálogo con sus

---

<sup>16</sup> Detienne, *op. cit.*, p. 57. Recordemos que entre los griegos se sometía al acusado a juicios de ordalía y su culpabilidad o inocencia se determinaba por el destino que sufría en estas pruebas, pues en este tipo de juicios se reproducía el sentido mántico de la palabra y su carácter adivinatorio.

rasgos específicos continúa siendo, a pesar de todo, en el grupo de guerreros profesionales, un privilegio, el de los mejores.”<sup>17</sup>

Podemos observar que el sentido secularizado de *alétheia* proviene del mismo origen militar. Así lo menciona Detienne:

Es la falange, la formación en la que cada ciudadano-soldado es concebido como unidad intercambiable, lo que permite la democratización de la función guerrera y solidariamente, la adquisición, por parte de un grupo de “escogidos”, de un mayor número de privilegios políticos hasta entonces reservados a la aristocracia.<sup>18</sup>

Al extenderse el sentido de la palabra se pierde su sentido exclusivo, el privilegio se democratiza y el diálogo ocupa un lugar central. La armonía de la palabra cantada deja su lugar a la lógica, la memoria adivinatoria a la historia y la justicia del rey pasa a ser patrimonio del *demos*.<sup>19</sup> O bien, en pocas palabras, como se menciona comúnmente en los albores filosóficos: se “logra” dar una transición del mito al logos, es decir, se deja una verdad fundamentada en la mística y en la religión para dar paso a otra que se basa en la razón.

La secularización de *alétheia* posibilita el surgimiento de la filosofía. Sin embargo, a pesar de su “democratización”, la palabra sigue perteneciendo al vencedor y su relación con la realidad es la verdad que imponen al pueblo. No cabe duda de que los privilegios se han extendido, pero sus nuevos adjudicatarios siguen considerándose los poseedores del don que heredaron de los antiguos maestros de la verdad.

Los griegos clásicos se ocuparon de explicar la verdad como adecuación a la realidad. La más conocida fórmula es *El principio del tercio excluso* que se encuentra en la

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>19</sup> Cfr: Pilatowsky, M., *Objetividad y verdad: una lectura genealógica*, p., 249, en: Jiménez, Marco A. (editor), *Sociología y Filosofía. Pensar las Ciencias Sociales*, Casa Juan Pablos/UNAM, México, 2008.

*Metafísica* de Aristóteles: “decir de lo que es que no es, o de lo que no es que es, es lo falso; decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es, es lo verdadero.”<sup>20</sup> Esto confirmaba, con sus matices, lo que ya había planteado Platón en *El Cratilo* y en *El Sofista*. No obstante, se atribuye primero a Aristóteles lo que se llamará luego “concepción semántica de la verdad”, así como “verdad como adecuación”, “correspondencia” o bien “convivencia”. Esto quiere decir, en suma, que un enunciado será verdadero sólo si existe una correspondencia entre lo que se dice y aquello sobre lo que se predica.<sup>21</sup>

El desarrollo que hemos realizado hasta aquí nos permite mencionar en un primer momento que la verdad (*alétheia*) como adecuación tiene su origen prefilosófico en las actividades militares: los guerreros enarbolan y legitiman la palabra para participar de la inmortalidad de los dioses. Así, *alétheia* nos enseña que la palabra es un instrumento de poder y que la verdad del vencedor que se impone no responde necesariamente a lo que entendemos por objetividad. La verdad que se establece desde el poder dicta de manera autoritaria lo que debemos entender por realidad.

No obstante, la tradición hebrea considera la verdad (*Hemet*) desde otro espacio. Veamos en qué consiste esta alternativa.<sup>22</sup>

### **1.1.2 Verdad como responsabilidad: *hemet***

*Hemet* por otro lado, proviene de la tradición hebrea.<sup>23</sup> Esta cultura ancla su origen en el texto bíblico y desde ahí busca construir el sentido de su identidad. La verdad hebrea

---

<sup>20</sup> Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 2011, p., 171.

<sup>21</sup> Cfr: Ferrater, op cit, p., 3661.

<sup>22</sup> Nos resulta importante mencionar que la recuperación de la tradición hebrea frente a la griega la realizamos para elaborar un contraste de significados de la noción de “verdad”. También creemos que dicha tradición nos posibilita dar alguna respuesta a nuestras inquietudes filosóficas y educativas que presentamos en esta tesis. Por lo tanto, queremos dejar por sentado que nuestra apropiación de la tradición judía no tiene por objetivo ninguna apología de esta religión.



también participa de la memoria (*Zajor*) y de la acción; no obstante, éstas nociones tienen un matiz muy diferente comparada con la cosmovisión griega. En Deuteronomio 24 encontramos que:

17 No pervertirás el juicio del extranjero o del huérfano, ni tomarás en prenda la ropa de la viuda.

18 Y te acordarás (*Zajor*) que fuiste siervo en Egipto, y que el Eterno, tu Dios, te redimió de allí; por tanto, te ordeno, que hagas estas cosas.<sup>24</sup>

Para comprender el sentido de este pasaje podríamos traducirlo en términos actuales: pues es necesario traerlo a nuestro contexto para no quedarnos en una exégesis ortodoxa. Recordemos que en esa época, y en cierta medida en la nuestra, las imágenes del extranjero, el huérfano y la viuda remiten a los sectores más vulnerables de la sociedad. Hoy tendríamos que preguntarnos quienes representan esos estratos en nuestra sociedad: pues las recomendaciones que recibe el pueblo se relacionan con su compromiso hacia los más necesitados.

Recordemos que la palabra cantada del poeta griego servía para inmortalizar las hazañas del vencedor; sin embargo, para la tradición hebrea, la memoria (*Zajor*) toma en cuenta la situación de opresión. El pasaje citado hace hincapié en recordarle al hombre su pasado de esclavitud: por tal motivo no debe nunca permanecer indiferente ante el sufrimiento de su prójimo.

En la interpretación de la tradición bíblica la memoria se define a partir de su acción emancipatoria: el origen remite a la verdad de los vencidos y no al de los vencedores. Y la motivación es la justicia y no el poder. Asimismo, podemos observar en el texto bíblico

---

<sup>23</sup> En el *Diccionario de filosofía* de Ferrater Mora encontramos en la entrada de *verdad* que la tradición hebrea la traduce por *Emunah* (Fe, lealtad, creencia). *Cfr. op. cit.*, pp. 3660-3672. Sin embargo, Mauricio Pilatowsky afirma que lo anterior es un error: “pues la palabra hebrea es *hemet* (verdad)”. *Cfr. op. cit.*, 252.

<sup>24</sup> *Deuteronomio*, 24-17. 18.

antes citado que lo que se exige a partir del recuerdo es hacer justicia al huérfano y a la viuda como también procurar al extranjero dándole pan y vestido.

La justicia, en este contexto, no es la palabra del rey ni el reparto del botín entre los vencedores. Ésta consiste en atender la interpelación del sufriente: velar por su bien. En esta visión de mundo la injusticia abarca todos los aspectos de la vida social en los que se incluye la desigualdad, la falta de libertad, la persecución y la impunidad. Y vivir de acuerdo con la *hemet* significa actuar para corregir las injusticias.

La memoria (*Zajor*), como muestra el pasaje bíblico, tiene un papel central para otorgarle legitimidad al mandamiento. Podemos observar que Dios pide al pueblo que se acuerde de su condición de esclavitud en Egipto, asimismo, de la vinculación de su actual libertad con el compromiso de hacer justicia a los necesitados. En este sentido, el único uso legítimo que podemos hacer de la memoria consiste en hacer justicia para conseguir emanciparnos.<sup>25</sup>

¿Qué caracteriza la acción desde el horizonte de la verdad hebrea? Para aclarar esto M. Foucault nos menciona que la cultura hebrea tiene su origen en el pastoreo: pues a partir de esta actividad se configuró su economía y sociedad. Por esta razón, la responsabilidad que tiene el pastor por la seguridad del rebaño aparece como un valor superior en contraste

---

<sup>25</sup> Mauricio Pilatowsky nos advierte que “Los peligros del archivo se encuentran en el riesgo de hacer de la memoria selectiva un sarcófago de recuerdos del que no se pueda salir. Esta situación no deseable se produce cuando los miembros de la comunidad realizan acciones que parecen contrarias pero resultan complementarias. La primera consiste en apropiarse del sufrimiento ajeno para justificar la violencia que ejercen sobre otros, y la segunda, en banalizar las experiencias que no son convenientes y que podrían convertirse en mecanismos de cuestionamiento al poder dominante. (...) Por un lado nos apropiamos de un sufrimiento ajeno y por el otro escondemos nuestras miserias banalizando nuestro pasado. Todo esto con el fin de perpetuar un estado de exclusión donde la violencia se ejerce. En este sentido la participación de los judíos en la configuración del México plural corre el riesgo de convertirse en una memoria archivada entre las cajas apiladas de una bodega llena de humedad.” Pilatowsky, *La memoria archivada, tentación del olvido y perversión de la memoria*, en, Gojman de Backal A., (coordinadora), *La memoria archivada, los judíos en la configuración del México plural*, México, UNAM-FES ACATLÁN-COMUNIDAD ASHKENAZÍ, 2011, p. 46.

con el sentido impositivo en el que la palabra se convierte en un instrumento de dominación. Al respecto este filósofo francés nos menciona que:

El jefe griego debía tomar naturalmente sus decisiones en interés de todos: de haber preferido su interés personal, hubiese sido un mal jefe. Pero su deber era glorioso: debiendo hasta ofrecer su vida en la guerra, un don extremadamente precioso compensaba su sacrificio: la inmortalidad. Este jefe no perdía nunca. La benevolencia pastoral, en cambio, está mucho más próxima a la “abnegación”. Todo lo que hace el pastor, lo hace por el bien de su rebaño. Ésta es su preocupación constante. Cuando ellos dormitan, *él vela*.<sup>26</sup>

La tradición hebrea privilegia la acción como elemento de su verdad: en esta cita la actividad por antonomasia consiste en la crianza y cuidado de rebaños. No por nada este filósofo francés nos recuerda que “Dios y sólo Dios es el pastor de su pueblo”.<sup>27</sup> Pero, ¿esto qué significa? Más allá del sentido literal podemos ver que la preocupación por todos los integrantes del grupo social, comenzando por los más vulnerables, caracteriza las relaciones de poder.<sup>28</sup>

En el libro *Éxodo* podemos encontrar la relación que *hemet* tiene con *josed*. Cuando Dios le proclama su nombre a Moisés, luego de que éste subió por segunda vez al monte Sinaí con las tablas lisas porque había roto las primeras, le dice lo siguiente: “Yo Yahvé, Yahvé, soy un Dios misericordioso y piadoso, tardo para la ira y grande en benevolencia (*josed*) y verdad (*hemet*).<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Foucault, M., “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política,” en Tomás Abraham, *Los senderos de Foucault; seguidos por un apéndice con tres textos inéditos de Michel Foucault*, Buenos Aires, Nueva visión, 1989, pp. 149-174.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.,152.

<sup>28</sup> Esto lo desarrollaremos detenidamente en el siguiente apartado a través del tema de la autoridad.

<sup>29</sup> *Éxodo*, 34-6.

*Hemet* está asociada con *jessed* que se traduce como “bondad”, “favor” (desinteresado), “gracia”, “benevolencia”, “amor”.<sup>30</sup> Este término se refiere al acto generoso, desinteresado referente a un ideal que debe orientar las acciones. Esto corresponde a la imagen de Dios en cuanto pastor como aquel que se preocupa por los desvalidos: pues el “otro” es el que le confiere a la acción moral su veracidad. El que actúa velando por los demás a través de su bondad es quien acude a la interpelación del necesitado.

La tradición hebrea da un fuerte peso a la acción porque sólo a partir de una vida práctica es como se puede recuperar la mirada del “otro”. Actualmente podríamos mencionar que el “otro”, desde esta óptica, podría ser todo aquello que se presenta como “diferente” frente a “lo normal” que establece nuestra sociedad. En este sentido la acción consiste en respetar y velar por las diferencias para generar lazos sociales que nos permitan con-vivir en comunidad.

Lo anterior podemos reforzarlo a partir de otro relato bíblico que se encuentra en el *Éxodo*: “Y dijo Dios a Moisés: *Heheie Hasher Heheie* [Seré el que seré].”<sup>31</sup> Pilatowsky nos menciona que esta conjugación del verbo ser [*lihiyot*] podría también traducirse como “soy el que seré” ya que se pronuncia en un presente proyectado al futuro: “Se *es* en función de lo que será pero no como destino sino como acción.”<sup>32</sup>

Por lo anterior, Dios asume un “nombre” que no es nombre: ya que no refiere a ningún espacio y no puede fijarse en el tiempo. Porque, se *es* en función de la acción de responsabilidad por el bien del “otro” desvalido. En otras palabras: se es verdadero

---

<sup>30</sup> Comay y Yardén, *Completo diccionario hebreo-español; con una sinopsis de la gramática hebrea en español*, Jerusalén/Tel.Aviv, Achiasaf, 1978, p., 26.

<sup>31</sup> *Éxodo* 3-14

<sup>32</sup> Pilatowsky, M., *objetividad y verdad: una lectura genealógica*, op. cit. p.,253.

actuando. Pues la acción y la búsqueda de justicia para el oprimido es lo que nos hace verdaderos y no la correspondencia entre palabra y realidad como lo establecieron los griegos.

La palabra debe entenderse como un “instrumento” práctico y no como una identidad con la realidad. Al respecto, Sucasas nos menciona el lugar que la tradición hebrea le ha dado al lenguaje: “Lo esencial no está en el contenido informativo que el habla transmite ni en las reglas de enlace entre los signos (dicho), sino en el propio nexo intersubjetivo que el acto de habla (decir) crea”.<sup>33</sup>

En la cita anterior podemos observar como *hemet* se posiciona lejos de la verdad griega: pues no responde a una elucubración teórica del pensamiento que debe identificarse forzosamente con la realidad. Su posicionamiento en cuanto verdad tiene que ver más con la acción propia del sujeto (“Yo”) que se preocupa y ocupa de la necesidad del “otro” (“Tú”). Y esta acción incluso se presenta como un valor moral.

*Hemet* se presenta como un valor moral porque establece la posibilidad de crear lazos sociales a partir de la responsabilidad con el “otro”. Asimismo, se muestra como lo que debe seguir toda acción humana: *hemet* podría entenderse como una “racionalidad práctica” en la que la exigencia de la justicia y la interpelación del necesitado establezcan normas de convivencia universales.

Ahora bien, con este análisis pretendemos recuperar una verdad que posibilite una autoridad que reconozca al otro como sujeto. Pues siempre ha quedado en puntos suspensivos una autoridad que esté al servicio de la comunidad: distinta de aquella que casi siempre se utiliza como yugo de la población.

---

<sup>33</sup> Sucasas, A., *Memoria de la ley*, Buenos Aires, Altamira, 2004, p., 98.

Queremos apropiarnos de una verdad que posibilite una autoridad horizontal. La apropiación será a través de un análisis histórico y cultural de lo que se ha entendido por “autoridad”. Por lo tanto, veamos a continuación cómo *alétheia* y *hemet* se trasladan a una *auctoritas* y a una *SamJ'uT*, respectivamente. Y cómo la tradición hebrea aún nos ofrece algunos elementos que nos ayudan a dejar de ver a la autoridad como un ejercicio de sometimiento.

### 1.2.1 La autoridad de la razón: *auctoritas*

Joan Corominas y José A. Pascual mencionan en su *Diccionario crítico etimológico castellano e hispano* que la palabra “autoridad” deriva de “autor”. Y éste proviene del latín *auctor* (creador) que deriva a su vez de *augere* (aumentar).<sup>34</sup> Por otra parte, Benveniste en su *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*, al respecto, dice que: “En sus empleos más antiguos *augeo* indica no el hecho de incrementar lo que existe, sino el acto de producir fuera de su propio seno.”<sup>35</sup>

La etimología de autoridad (*auctoritas*) nos permite ver que su concepto establece un vínculo del hombre con el mundo. Y además la autoridad se pone en el plano de lo divino por ser el creador. Así, la *auctoritas* en su formación indoeuropea tiene la facultad de crear para darle valor a su obra: con esto se busca principalmente obtener derechos y privilegios a partir del reconocimiento individual.

En una sola frase: lo creado se ve obligado a reconocer al creador, pues el creador lo único que espera es que su creación legitime su relación de poder que tiene sobre él. En suma: el autor (creador) elabora (crea) en el mundo no para obtener la mirada de la creación sino para querer aumentar su poder sobre lo creado.

---

<sup>34</sup> Corominas J., y Pascual, J., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispano*, Madrid, Gredos, 1984, p., 416.

<sup>35</sup> Benveniste, E., *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*, Madrid, Taurus, 1983, p., 326.

Para entender el análisis etimológico es necesario arribar al plano histórico. El poder absoluto que procedió a la razón ilustrada fundamentaba sus derechos en una interpretación teológica del orden universal. Esta explicación hace referencia a una autoridad recibida por designio divino. Tanto en la vida religiosa como en la secular las jerarquías se establecían en forma vertical y la posición más elevada pendía de un vínculo trascendente. Generación tras generación los lazos se continuaban mediante la sangre. Por ejemplo: el padre heredaba el poder que decía le había sido conferido por el cielo a través de sus ancestros.

El pensamiento ilustrado, en su movimiento emancipador, luchó contra esta forma de legitimar el derecho a gobernar. Como respuesta, el iluminismo propuso el uso de la razón cual facultad humana. En esta transformación, el espacio de exterioridad que ocupaba el concepto de “Dios” se transfirió al “Hombre”. La propuesta que surgió en la oposición al absolutismo se propuso responder a la “igualdad” desde la vigilancia crítica de la razón. El reto consistió en ofrecer una nueva concepción del poder donde estos principios pudieran conservarse y procurarse.

Ahora las estructuras epistemológicas se convierten en fuentes de autoridad. La “regulación” para determinar si el conocimiento es correcto se verifica a partir de los principios constitutivos y regulativos de la razón. Y todo aquello que no pueda demostrarse, con los criterios que la regulación del pensamiento exige, se considerarán de orden “metafísico” y no podrá ser tomado en cuenta como argumento en una discusión académica.

En el análisis epistemológico la autoridad o bien el criterio de validación se encuentra en la coherencia del sistema organizador de la razón. Kant, utilizando un principio similar, postuló las categorías para determinar las acciones humanas. Al respecto menciona lo siguiente: “La crítica de la razón práctica no busca descubrir un principio

nuevo de la moralidad sino una fórmula en el sentido en el que la entiende un matemático”.<sup>36</sup>

Por lo anterior, la “autonomía” se construye a partir del establecimiento de principios que regulen el comportamiento de acuerdo con las estructuras de la razón. Son inherentes al hombre como ser actuante: el regirse por estos principios significa apegarse a sus propias estructuras. Se es libre porque existe el “sometimiento” a los principios de la propia estructura racional. Y por ello, la autonomía, la de corte racionalista, permitirá el arribo a la libertad ilustrada.

El concepto de *auctoritas* menciona el establecimiento de un vínculo del hombre con el mundo. Y la relación que elabora el hombre ilustrado con todo lo que le rodea será a partir de la razón, es decir, a partir de esta facultad establecerá y agotará su relación con lo “otro”. El problema consiste en que a lo largo de la historia dicha relación ha caído en sometimiento.

Recordemos que la Ilustración se considera una etapa de la historia muy importante debido a los cambios que se dieron en muchas esferas de la sociedad a partir del eje rector de la razón. Sin embargo, el lado “perverso” consiste que en nombre de esta facultad se va a pedir a la humanidad que homologue toda su vida cotidiana a partir de los principios de la razón. Y la presencia de cualquier diferencia ajena a los lineamientos configurados por el señorío de lo racional, será un riesgo para el “progreso” histórico.

Pilatowsky nos menciona que la promesa de emancipación que venía de la Ilustración se leyó desde distintas interpretaciones, y por lo mismo propició una serie de desacuerdos violentos, donde se gestó el antisemitismo moderno. Por un lado, en su propuesta positiva, la emancipación se entendió como la universalización de los derechos

---

<sup>36</sup> Kant, I., *Crítica de la razón práctica*, Madrid, Espasa, primera edición al español 1913, p. 17.



civiles, políticos y comerciales. De acuerdo con los principios ilustrados resultaba “ilógico” que en una sociedad existieran ciudadanos de segunda y tercera clase, ya que, para la Ilustración todos los hombres tienen los mismos derechos.<sup>37</sup>

Respecto al libre tránsito y asentamiento el judío podía abandonar el *ghetto* y vivir en donde le pareciera. Asimismo, podía viajar libremente como cualquier otro ciudadano. Tenía derecho a gozar de la protección de la ley. En cuanto a sus derechos políticos se supone que los judíos podían aspirar a cualquier puesto dentro de la burocracia o a participar dentro de los procesos burocráticos. En todo caso, la emancipación se convirtió en la consigna de los combatientes liberales por la causa judía que arguyeron que la emancipación judía significaba dejar de imponer las limitaciones políticas a una minoría religiosa.

Sin embargo, por otro lado, la respuesta negativa se transfiguró en el momento en que la emancipación se entendía a través de la evangelización. Pues antes de que los judíos fueran considerados ciudadanos de primera y recibir todos los derechos prometidos tenían que renunciar a sus antiguos privilegios comunitarios: botar sus sistemas judiciales, sus procedimientos civiles, desconocer a sus autoridades tradicionales y repudiar los elementos de su fe que no compaginaban con la sociedad cristiana en esta lectura de la Ilustración.

Estas presiones venían de sectores radicales que conservaban la fórmula teológica donde universalidad significaba evangelización. Todos los que pedían emancipación exigían evangelización, es decir, el acoplamiento a la recepción por parte de una sociedad, considerados o bien condición preliminar de la emancipación judía o como su consecuencia

---

<sup>37</sup> Cfr: Pilatowsky, M., *La autoridad del exilio: una aproximación al pensamiento de Cohen, Kafka, Rosenzweig y Buber*, México, Fes Acatlán-Plaza y Valdez Editores, 2008, pp., 63-64.

automática. De acuerdo con esta estrategia de conversión, la definición del derecho a lo universal seguía manteniendo el contexto teológico pero con un discurso ilustrado.

La paradoja de las dos emancipaciones terminó en los crematorios porque no permitió otra salida que no fuera el exterminio. De los elementos religiosos se pasó a los políticos y sociales, donde existían cargas de odio relacionadas con las nuevas estrategias de poder. Para ser aceptado como hombre el judío tenía que renunciar a ser judío, pero si lo intentaba hacer sin asimilarse se le colocaba en un subgrupo humano, junto con otros igualmente discriminados y perseguidos.

Esta dinámica negativa fue radicalizando la intolerancia. Lo judío dejó de ser una religión, una nación, o un pueblo, y pasó a definir un defecto, una anomalía o un vicio. Los judíos habían podido escapar del judaísmo mediante la conversión, pero de la “judeidad” no había escape. Los judíos que decidieron cristianizarse para poder obtener su emancipación completa aun así fueron perseguidos por los nazis, pues éstos tenían la indicación de exterminar a los cristianos que tuviesen origen judío incluso en tercera generación.

Como pudimos observar, si bien la autoridad divina fue sustituida por la racional, ésta, que pretendía una “igualdad” entre los hombres se transformó en sometimiento, pues aún tenía carácter vertical, ya que, todo aquello que no se apegara a las normas racionales impuestas por la Ilustración tenía que ser expulsado o bien aniquilado. En este sentido, la autoridad racional se tornó en autoritarismo, pues al igual que la divina, sólo buscó manipular y no servir al individuo.

### 1.2.2 La autoridad del compromiso: *SaMJ`uT*

No obstante, la autoridad (*SaMJ`uT*) a partir de la tradición hebrea tendrá un significado distinto. Comay y Yarden mencionan que *SaMJ`uT* viene de *SaMaJ`*: esto significa acercar, aproximar; proteger, defender; autorizar, ordenar; y apoyar, sostener, apuntalar.<sup>38</sup>

El término *SaMJ`uT* busca reproducir la función de “recibir la carga”. Por ejemplo, recordemos que Josué recibe de Moisés una responsabilidad, pues se *recarga*, se *apoya* en él por instrucciones directas de Dios. En este legado lingüístico, menciona Pilatowsky, la autoridad representa una disposición al sacrificio.<sup>39</sup> La asociación con el sacrificio se confirma cuando se utiliza la misma expresión con referencia a la expiación.

En el simbolismo del ritual el animal recibe la *SaMJ`uT*. Así lo podemos leer en Levítico: “Y pondrá [*Ve SaMaJ`*] su mano sobre la cabeza del holocausto, y será aceptado a favor suyo para servirle de expiación.”<sup>40</sup> El término hebreo se refiere al que asume la autoridad. En la imagen bíblica parece que Moisés somete a Josué análogo al animal sacrificado. Y esto parece sugerir una autoridad impuesta. Sin embargo, la aceptación del compromiso es voluntaria, al igual que la responsabilidad. Es decir, no se adquieren por imposición ni por obligación ni por un deber moral.

La disposición al sacrificio no se plantea con respecto al que transfiere la autoridad, en el caso del relato, de Josué hacia Moisés. El compromiso es con los gobernados, en este caso, con el pueblo hebreo. El que transmite (Moisés) sirve al pueblo y a su nombre acepta al nuevo líder (Josué) para que continúe su entrega al servicio de los gobernados. En la tradición hebrea el servir como autoridad se relaciona con el compromiso de aceptar

---

<sup>38</sup> Cfr: Comay y Yarden, *op cit.*, p., 432.

<sup>39</sup> Cfr: Pilatowsky, M., *La autoridad del exilio: una aproximación al pensamiento de Cohen, Kafka, Rosenzweig y Buber*, México, *op cit.*, p., 16.

<sup>40</sup> Levítico 1,4.

libremente defender y apoyar a los demás. El privilegio está asociado con la aceptación del sacrificio.

Lo anterior podemos revisarlo nuevamente a partir de lo que M. Foucault nos había comentado relativo a la actividad pastoral: el cuidado del rebaño. En esta imagen, en la que se habla principalmente de la posición del dirigente, describe la obligación que el pastor asume: esta sugiere responsabilidad, compromiso y rendición de cuentas.

Asimismo, *SaMJuT* se encuentra estrechamente relacionado con *HeMuHaH'* y *ToRaH'*. *HeMuHaH'* en hebreo significa confianza y fidelidad como dos aspectos que se correlacionan mutuamente. Buber menciona que sólo en una “totalidad relacional se puede ser tanto fiel como confiado”.<sup>41</sup> Y su significado en la biblia se expresa esta relación del hombre con Dios: el primero cree, confía, es fiel y persistente, se siente seguro y no necesita del convencimiento externo a algo que aparece como evidente o natural.

Para Buber, a diferencia de la tradición paulina, la *ToRaH'* tiene un significado completamente distinto a “Ley”: “*ToRaH'* no significa en la Biblia hebrea ley, sino instrucción, indicación, alección, precepto, enseñanza. *More* no significa legislador sino maestro [...] La traducción por “ley” quita al concepto de la *ToRaH'* su carácter dinámico y vital”.<sup>42</sup>

El Dios judío de la Biblia hebrea es el Dios de la *HeMuHaH'* a diferencia de Pablo que es el de la *pistis* griega.<sup>43</sup> El primero representa una autoridad presente en la inmediatez de la relación del hombre consigo mismo, con el prójimo y con el mundo. El segundo, representa una autoridad que se acepta de manera individual y cuya misericordia no está

---

<sup>41</sup> Buber, M., *Dos modos de fe*, Madrid, Caparrós Editores, 1996, p., 51.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>43</sup> La traducción de *pistis*, en la representación paulina, tiene un sentido de reacción, implica una nueva disposición hacia algo que, de hecho, cambió y requiere una nueva relación.

relacionada con las obras de los hombres, sino con el misterio de su voluntad. Los hombres son misteriosamente dirigidos por las necesidades del cumplimiento y orden divino.

En el contexto de la *HeMuHaH'* a la autoridad se le teme y se le ama. Y su *ToRaH'* representa una directriz de cómo comportarse en todos los aspectos de la existencia. Este mundo que Buber nos presenta es el de la coherencia: pues nadie es Dios más que Dios. El hombre, por mejor que sea, es imperfecto. El pecado es parte integral de este mundo y está contemplado en la *ToRaH'* como uno de los aspectos de la relación del hombre con su creador.

Para Buber, en su estudio *Dos modos de fe*, analiza su tiempo a través de la comparación paulina con el de la Biblia hebrea. Traslada los elementos que encuentra en el contexto histórico específico a nuestra época. Al respecto menciona lo siguiente: “una época señaladamente paulina es la nuestra. Por cierto, el cristianismo retrocede en la existencia general de la época en comparación con anteriores, pero la perspectiva y la postura paulina se apropia ahora también de círculos extra cristianos”.<sup>44</sup>

Buber relaciona la crisis del pensamiento moderno y la problemática de la sociedad contemporánea, tanto judía como cristiana, con el desarrollo de la concepción paulina de *pistis*. En este sentido, a través de su exégesis, podemos entender cómo el concepto de autoridad se posiciona de manera individual-vertical (*psistis*) que colectiva-horizontal (*HeMuHaH'*).

Por lo anterior podemos mencionar lo siguiente. El término “autoridad” se puede rastrear mediante dos tradiciones: *auctoritas* en su formación indoeuropea y *SaMJ`uT* en su tradición hebrea. El término *SaMJ`uT* implica un compromiso con los gobernados. En la tradición hebrea el servir como autoridad se relaciona con aceptar libremente, defender y

---

<sup>44</sup> Ibid., 188.

apoyar a los demás. Mientras que la definición etimológica de *auctoritas* hace referencia a la facultad de crear para darle valor a su obra y establecerlo como un modelo a seguir. Y con esto se busca principalmente obtener derechos y privilegios a partir del reconocimiento individual.

Si pudiéramos resumir lo antes mencionado lo haríamos de la siguiente manera: la *auctoritas* establece una *relación de poder de manera vertical sobre el otro* para que a través del uso legítimo de la razón se cumpla su mandato; y la *SaMJuT* implica una *relación de poder de manera horizontal con el otro* a partir del compromiso para que por medio de la confianza (*HeMuHaH*) se dé apoyo y orientación, es decir, acompañamiento.

Una vez que hemos analizado la noción de autoridad a través de sus fuentes primordiales, a continuación, profundizaremos más esta idea, pero a partir de la postura filosófica de Buber.

### **1.2.3 La autoridad en la propuesta dialógica de Buber**

Para Buber lo importante, a diferencia de Kant, no es fijar los límites del conocimiento sino destacar al ser en cuanto cognoscente, es decir, reconocer que como ser tenemos esta facultad y podemos participar en el saber. Lo que propone Buber no es un análisis del conocimiento sino una reflexión de mi ser persona en el acto concreto de conocer, o bien, poder conocernos en el acto mismo del conocimiento.

Este filósofo en oposición a la claridad y distinción de las ideas como acto único del conocimiento menciona lo siguiente: “En lo concreto vivido, donde la conciencia es el primer violín mas no el director, este *ego* no se halla presente de manera alguna. *Ego cogito* no significa para Descartes simplemente <<Yo tengo conciencia>>, sino <<Soy yo quien

tiene conciencia>>”.<sup>45</sup> En efecto, a partir de la analogía musical, la tradición cartesiana ha puesto al “Yo” como el director de la orquesta, sin embargo, Buber resalta que el “primer violín” sólo es un integrante más. Dicho de otra manera, la conciencia no sólo está conformada por el “Yo”, sino el “Yo” en relación con otros “Yos”.

Para aclarar lo anterior, Buber nos presenta como punto de partida del conocimiento las palabras primordiales “Yo-Tú” y “Yo-Ello”.<sup>46</sup> La palabra “Yo” que me describe a mí mismo como un ser cognoscente se da a partir de una relación y no de manera aislada, pues no hay un “Yo” en sí ni mucho menos aislado de los demás. Buber coloca el conocimiento del cognoscente en el ámbito de la relación.<sup>47</sup>

El que conoce cuando se descubre a partir de las palabras primordiales, reconoce que en el “Yo-Tú” hay algo diferente al “Yo-Ello”. El “Yo” al dirigirse al “Tú” siente la presencia del “otro”: de aquel que se le presenta como externo y como igual. Esto está encerrado en la comprensión inmediata de la relación. Buber considera la manifestación más inmediata de esta relación en el momento en que el ser se conoce al analizarse como ser cognoscente. Pues el conocimiento del “Yo” se da gracias a la relación que existe con el “Tú”. Por lo tanto, lo primero que conforma el conocimiento es la relación del “Yo” con el “Tú”. No primero uno y luego lo otro, sino el “Yo-Tú” en relación conjunta.

Buber nos menciona que “cuando se dice Tú, quien lo dice no tiene ninguna cosa como su objeto, pues donde hay una cosa, hay otra cosa”.<sup>48</sup> En la relación que enmarca la palabra “Yo-Tú”, nos dice este filósofo, me encuentro ante un ser que coloco en el mismo

---

<sup>45</sup> Buber, *Eclipse de Dios: estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía*, México, FCE, 1965, pp. 65-66.

<sup>46</sup> Buber, *Yo-Tú*, Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, 1974, p., 7.

<sup>47</sup> ídem.

<sup>48</sup> Ibid., p. 8.

nivel de mi “Yo” pero en la aceptación de su ser otro. No se trata de entender mi “Yo” como una cosa ni al otro, en este caso al “Tú”, como otra cosa.

Debido a lo anterior, Buber nos menciona que “El mundo del “Ello” es coherente en el espacio y en el tiempo. El mundo del “Tú” no es coherente, ni en el espacio ni en el tiempo. Cada “Tú”, una vez transcurrido el fenómeno de la relación, se vuelve forzosamente un “Ello”. Cada “Ello”, si entra en relación, puede volverse un “Tú”.<sup>49</sup> Por lo tanto, la diferencia entre el “Tú” y el “Ello” es la manera en que se establece la relación.

Por lo que podemos observar en la cita anterior, según Buber señala que el mundo del “Tú” no es susceptible de ser comprendido a través de las categorías espaciales ni temporales, mientras que el “Ello” es concebido a partir de esas categorías. Esto concuerda con la manera en la que se produce la relación. Pues si el “otro” responde a mi “Yo” como un “Tú” es porque se ha dejado de mirarlo a través de una conciencia que sólo clarifica y distingue. En este sentido, cuando se deja de ver al “otro” a partir del pensamiento que sólo categoriza, el “Ello” se vuelve un “Tú”.

Esta es la base de la propuesta de Buber que se conoce como dialógica. Todo parte de la aceptación de esta presencia del “Yo” a partir de estar en relación con el “Tú” o con el “Ello”. Sólo cabe aclarar que el encuentro dialógico con el “Tú” no es entendido como un camino para separarse y desechar el mundo del “Ello”. El hombre no puede vivir sin el “Ello” pero tampoco puede vivir sólo con el “Ello”.<sup>50</sup> El “Tú” indica la dirección de nuestras acciones, pero los actos concretos se nos presentan en nuestro cotidiano enfrentamiento con el “Ello”. Y esto no sólo puede ser las cosas, sino también los hombres y las instituciones en cuanto en tanto que no se encuentran en relación con el “Yo-Tú”.

---

<sup>49</sup> Ibid., pp. 33-34.

<sup>50</sup> Ibid., p. 37.



Por otra parte, Buber aborda el tema de la autoridad en relación con el concepto del amor. Al respecto menciona lo siguiente:

No hay en esto metáfora: es la realidad. El amor es un sentimiento que se adhiere al “Yo” de manera que el “Tú” sea su contenido u objeto: el amor está entre el “Yo” y el “Tú”. Quien no sepa esto, y no lo sepa con todo su ser, no conoce el amor. [...] El amor es una acción cósmica. Entonces puedo ayudar, curar, educar, elevar, liberar. El amor es la responsabilidad de un “Yo” por un “Tú”.<sup>51</sup>

Pilatowsky, al respecto, menciona que el amor es la manera en la que Buber define el sentimiento que surge de la relación entre el “Yo” y el “Tú”. Como tal, permanece en el mundo del “Ello” pero es el que orienta estas dos relaciones. No es uno más de tantos sentimientos, ni una más de las maneras de relacionarse con el “Ello”, es la relación que me acerca al “Tú” desde el mundo del “Ello”. Por eso es que el amor es el sentimiento que debe regir mis obras, mis sentimientos y mis relaciones. Al relacionarme con el “Ello” con amor lo dirijo en la orientación del “Tú” revelado.

Hay que destacar que el amor, menciona Buber en la cita anterior, es la responsabilidad de un “Yo” por un “Tú”. Esto es la expresión moderna, por decirlo de cierta manera, de lo que dicho filósofo rastreó a partir de sus fuentes hebreas. Por lo tanto, *HeMuHaH'* describe esta relación de confianza y de lealtad que surge de la presencia del “Tú” en relación con el “Yo”. Y la *ToRaH'* es el camino que tomo por amor, es la entrega de mi ser a la responsabilidad.

El concepto de autoridad en Buber debe entenderse sólo a partir de las relaciones dialógicas. El autor nos propone un mundo y una organización comunitaria en el que se encuentren las relaciones dialógicas y no permitan que se pierdan la orientación al “Tú” revelado. Por eso nos menciona que: “sólo los hombres capaces de hablarse realmente de tú

---

<sup>51</sup> Ibid., p. 18.

pueden decir verdaderamente de sí nosotros.”<sup>52</sup> Y precisamente este “nosotros” es el que vuelve a remitirnos al ámbito de la *ToRaH'*, ya que la responsabilidad por el prójimo es la base del amor cósmico, es decir, “la relación con el ser humano es el verdadero símbolo de la relación con Dios”.<sup>53</sup>

Este filósofo busca resaltar que la relación del hombre con Dios no puede entenderse más que a partir de la vida comunitaria. Cada individuo que se entrega al servicio de Dios no puede hacerlo si no lo hace en servicio de aquellos que son sus prójimos. Buber no busca excluir a otros grupos humanos, comunidades, naciones o pueblos. Lo que sí excluye es la posibilidad de entender al hombre si no es a partir de la relación con el “otro”.

La autoridad, como ya mencionamos, sólo puede surgir en una relación “Yo-Tú”. El individuo que ve al otro como instrumento de su poder o como motivo para reivindicar su posición se encuentra fuera de la postura dialógica. Por lo tanto, se tiene autoridad, según Buber, cuando se mantiene un mundo donde el “Yo” busca a los demás para que sean “Tú” en el “Nosotros”.

Ahora bien, por último, ¿cómo relacionamos la propuesta dialógica con la educación? Recordemos que para Buber el “Yo” (cogito) anula la diferencia del “Tú” al abstraerlo, es decir, al pensarlo únicamente a partir de categorías claras y distintas. Por esta razón dicho filósofo piensa al “otro” a partir de la relación “Yo-Tú”. Esto no significa que podamos pensar al “Tú” a partir de algo distinto a los conceptos, sin embargo, lo que se critica es que éstos comúnmente son impuestos por el “Yo”. Este pensamiento de la

---

<sup>52</sup> Buber, *¿Qué es el hombre?*, México, FCE, 1949, p. 105.

<sup>53</sup> Buber, *Yo-Tú*, op. cit., p. 92.

identidad, del "Yo" que sólo ve en el "otro" un "Yo", anula la posibilidad de ver un "otro" diferente.

Este posicionamiento filosófico permite pensar al "Tú" a partir de una diferencia que se encuentra relacionada con el "Yo". Dicho fundamento es lo que nos ayuda a pensar en la posibilidad de la enseñanza horizontal una vez que el docente se encuentra en relación con el estudiante. Ya que al trasladar la relación "Yo-Tú" al ámbito educativo podemos ver que existe la posibilidad de que el docente ya no esté "sobre" sino "con" el estudiante. Es decir: que la enseñanza del docente (del "Yo") ya no sea una imposición sino una construcción en relación con el estudiante (con el "Tú").

Sin embargo, si bien el "Yo-Tú" resulta ser en nuestro caso el fundamento de una enseñanza horizontal de la filosofía queda aún por mencionar a partir de qué elemento pedagógico se puede llevar a cabo. Pues pensamos que lo que concierne a la enseñanza de la filosofía debe estar sustentada a partir de una pedagogía que también considere al otro a partir de la diferencia. Por tal motivo, hemos pensado en recuperar la pedagogía crítica de Freire porque su propuesta pide llevar a cabo una relación en donde el docente se encuentre con el estudiante a partir del diálogo. Veamos con más detalle lo que hemos mencionado en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO II

### **El diálogo como ejercicio horizontal en la enseñanza docente: aportes desde la pedagogía de Paulo Freire**

En este capítulo hablaremos de cómo el *diálogo freireano* abre la posibilidad de una enseñanza horizontal: pues ayuda a forjar una relación entre docente-estudiante. Para abordar nuestra temática es necesario que antes hablemos sobre lo que P. Freire entiende por una pedagogía del oprimido. Asimismo, una vez que veamos la justificación que este autor hace de la relación opresor-oprimido, veremos cómo esto se ve reflejado en el ámbito educativo, o bien, cómo la educación bancaria se encarga de reproducir una enseñanza vertical, es decir, una autoridad académica que se vuelve en autoritarismo.

Luego, una vez que desarrollemos lo anterior, es necesario explicar en qué consiste la propuesta que emite en torno al diálogo como dialéctica acción-reflexión. Y cómo esta forma de entender el diálogo se puede ver reflejado en el quehacer docente: antes, durante y después de su enseñanza. De esta manera pretendemos justificar la posibilidad de una enseñanza horizontal que se dedique a crear un vínculo de conocimiento del docente en relación con el estudiante.

Una vez que hemos mencionado lo que haremos en este capítulo y la manera en cómo lo relacionaremos con nuestro tema *la enseñanza horizontal de la filosofía* comenzaremos a desarrollar cada uno de los apartados ya mencionados.

#### **2.1 ¿Por qué una pedagogía del oprimido?**

Freire plantea que su pedagogía tiene por objeto la opresión. Pero ¿qué entiende dicho autor por esto? Al respecto menciona que “Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona,

como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta.”<sup>54</sup>

Para Freire, como podemos observar en la cita anterior, la opresión consiste principalmente en todo aquello que deshumaniza al sujeto: pues éste al ser explotado por el opresor lo vuelve en cosa, es decir, lo cosifica. Es importante resaltar que, más allá de una relación lógica de subordinación entre las proposiciones A y B, la deshumanización es un hecho concreto en la historia y además es el resultado de un orden social injusto.

La sociedad muestra su injusticia en los ámbitos más básicos como por ejemplo en la educación: ya que en ella se reproducen patrones de conducta que cosifican al estudiante. Y tal acción que lleva a cabo el docente consciente o inconscientemente afecta gravemente a las relaciones sociales porque sigue perpetuando a través de su enseñanza la inequidad, la injusticia, la desigualdad, es decir, lo que Freire denomina deshumanización.

Debido a lo anterior este pedagogo afirma que “es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad -la de su humanización.”<sup>55</sup> Y, en efecto, la opresión, o como dice Freire, “el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó.”<sup>56</sup> Dicho de otra manera, la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos radica en liberarse a sí mismos y a los opresores.

Para tratar de contestar la pregunta que abre este apartado podemos mencionar lo siguiente: se plantea una pedagogía del oprimido para luchar por la permanente recuperación de la humanidad que ha sido obturada por los opresores. Pues nos encontramos en un mundo en que el sujeto necesita reconocer que se encuentra sumergido

---

<sup>54</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1978, p., 48.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p., 32.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p., 33.

en una desigualdad social que lo lleva a sentirse menos, para trabajar *con el otro* por una liberación en común.

Sin embargo, de manera inmediata surge la siguiente pregunta: ¿de qué manera Freire propone que el hombre se libere? Al respecto menciona que:

Lo importante es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en la que se encuentran: que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido, sino hombre liberándose. Precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que estaban siendo despojados de su capacidad de ser, no lo conseguirán si sólo invierten los términos de la contradicción. Esto es, si sólo cambian de lugar los polos de la contradicción.<sup>57</sup>

Primero queremos resaltar que la liberación no se logra al invertir simplemente los términos de la contradicción, es decir, podemos pensar que la superación se logra al cambiar los papeles de mando. La respuesta que da Freire no consiste en que ahora debe dominar quien antes se encontraba dominado. Si este planteamiento no conduce a la liberación, entonces, qué es lo que propone este autor.

La postura que defiende Freire consiste en que el hombre supera la contradicción (opresor-oprimido) liberándose. Esto significa que, primero, el hombre se debe comprometer con el otro al liberarse, y segundo, este acto debe ser de manera constante y responsable. Al respecto menciona lo siguiente:

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión a fin de que sea praxis.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Ibid., p., 50.

<sup>58</sup> Ibid., p., 61.

El compromiso del hombre consiste en reflexionar con el otro para que juntos transformen la realidad opresora. Pues de nada sirve elucubrar grandes teorías “revolucionarias” si no inciden en la sociedad. Por lo tanto, el compromiso serio de llevar a cabo una humanización radica en traducir la teoría en acción. Asimismo, esta debe ser mediada constantemente por la razón para evitar que se actúe a través de los impulsos. Por lo tanto, “es indispensable que, aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo, revisen constantemente su acción”, para que no se traicione la organización de la liberación.

En suma, Freire menciona que “al defender el esfuerzo permanente de la reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión de la crítica.”<sup>59</sup>

Esta superación de contrarios proporciona los elementos necesarios para encaminar a la humanidad a ser más, es decir, a ser libres. Sin embargo, es necesario tener en cuenta lo que Freire considera por libertad:

Desde los comienzos de la lucha por la liberación, por la superación de la contradicción opresor-oprimido, es necesario que éstos se vayan convenciendo que esta lucha exige de ellos, a partir de momento en que la aceptan, su total responsabilidad. Lucha que no se justifica sólo por el hecho de que pasen a tener libertad para comer, sino libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Ibid., p., 62.

<sup>60</sup> Ibid., p., 63.

Por lo tanto, la libertad se encuentra más allá de la inmediata solvencia de las necesidades materiales, pues implica antes que nada llevar a cabo una responsabilidad con el otro. Por esta razón, una pedagogía del oprimido se decanta en dos momentos importantes que se vinculan fuertemente: el primero tiene que ver con el ejercicio permanente de la liberación como un compromiso que se realiza mediante la praxis (reflexión-acción); y el segundo consiste en la examinación constante de la propia liberación a través de la razón con el fin de asegurar que se esté superando verdaderamente la dicotomía opresor-oprimido.

Lo anterior se verá expresado en el dialogo crítico pues, dado que supone la acción, se debe construir y fomentar en el salón de clases como parte del proceso educativo del sujeto, para que la humanidad no siga reproduciendo la contradicción (opresor-oprimido) que la sigue sometiendo. Sin embargo, antes de explicar de manera detallada el diálogo crítico, es necesario ver cómo la contradicción se refleja en el ámbito educativo, es decir, en lo que Freire entiende por educación bancaria.

## **2.2 La educación bancaria: el reflejo de una enseñanza vertical**

Freire en el libro *Pedagogía del oprimido* menciona que la educación bancaria atraviesa la relación entre el docente y el estudiante. Este tipo de educación se caracteriza, entre otras cosas, por colocar a estos dos actores en polos opuestos: pues el docente se posiciona como aquel que sabe y el alumno como el que ignora. Por lo tanto, el ejercicio de la enseñanza del profesor en este marco sólo consiste en “llenar” de contenidos a los alumnos con la única finalidad de que lo puedan reproducir de manera memorística. Esta manera profesional de ejercer la docencia es lo que entendemos por una enseñanza vertical.

Debido a lo anterior, esta práctica de enseñanza que lleva a cabo el docente coloca a los estudiantes como objetos, ya que, los subestima a todo saber posible, dicho de forma distinta, los desconoce como sujetos al valorarlos como personas que no saben nada. Y, por



ende, en este sentido, el reconocimiento “ético” del “sujeto” sólo puede lograrse si y sólo si puede almacenar y repetir una información que le resulta ajena y que no puede comprender.

Por tal motivo, el saber que adquieren pierde sentido, pues se convierte en palabrerías o narraciones que sólo son “ruidosas” a sus oídos debido a que están desvinculadas completamente de la realidad de cada uno de los aprendices. Así lo expresa a continuación Paulo Freire:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educando a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será (...) Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.<sup>61</sup>

Educar bajo estas condiciones tiene graves consecuencias debido a que el docente no fomenta la creatividad, la transformación, la curiosidad, el saber, es decir, no los hace partícipes de la construcción de su propio conocimiento. Asimismo, encausa a la alienación de los educandos lo que posibilita con ello una adaptación inmediata a una sociedad que pretende perpetuar la dominación.

Por lo tanto, esta manera de enseñanza en la que sólo se trata de una mera “transmisión” de contenidos posiciona al docente como el erudito, es decir, como aquel que posee el conocimiento absoluto, el que habla, el que actúa y el que “piensa”. Sin embargo, contrario a lo que sugiere Freire, este modelo de docente desarrolla el contenido temático en soledad aislándolo y convirtiéndolo en un individualista, “simplemente está en el mundo y no con el mundo.”<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Ibid., p.,72.

<sup>62</sup> Ibid., p., 79.

El docente bancario no toma en cuenta el momento histórico en el que vive, mucho menos su contexto social ni el de sus estudiantes. Esta omisión, por consecuencia, lo orilla a llevar a cabo una enseñanza vertical. Esta, al carecer de lo que pasa en la sociedad, se presenta e impone como una teoría que tiene que ser memorizada para luego poder ser repetida por el propio estudiante.

Asimismo, al ejercer esta práctica de enseñanza bancaria en el campo áulico se desenvuelve dinámica autoritaria que posiciona al estudiante como un ser sometido que no puede generar un pensamiento propio debido a que repite de memoria todo aquello que el docente le “transmitió”: en otras palabras, esta enseñanza vertical, impone sobre el alumno una sola forma de ver el mundo, cortando así, toda posibilidad de humanizarse.

Por lo anterior, Freire se opone rotundamente por considerar que:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como *intencionada* al mundo no puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.<sup>63</sup>

Esta cita nos permite mostrar que la intención de Freire consiste en que el docente junto con el estudiante formen un “cuerpo consciente” que permita generar un *ser más*, es decir, para construir una educación que nos permita caminar de manera constante en el rumbo de una humanización debemos comprometernos a ser “hombres con el mundo y con los otros”<sup>64</sup>.

Esta humanización consiste en una educación liberadora que inicia con la superación de la contradicción entre los agentes educador-educando, es decir, para que se

---

<sup>63</sup> Ibid., p., 84.

<sup>64</sup> Ibid., p., 78.

deje de practicar una educación bancaria el docente debe dejar a un lado su enseñanza vertical por una que permita una consciencia reflexiva. En este sentido, si el docente problematiza, como menciona Freire, la relación de los hombres con el mundo entonces posicionará su enseñanza de manera horizontal.

Una vez que el docente posiciona su enseñanza de manera horizontal esta se debe mantener a través de un trabajo constante por ambas partes, entre docentes y estudiantes, para generar una praxis que posibilite una reflexión y acción que pueda transformar su mundo. Estos aspectos los explicaremos más adelante.

En efecto, toda esta elaboración que realiza el docente al trabajar a partir de una enseñanza horizontal, provoca que su manera de relacionarse con el estudiante sea a partir de una nueva visión: "...educador-educando con educando-educador."<sup>65</sup> Este par de binomios, por decirlo de cierta manera, se relacionan mutuamente: pues en la construcción, ya no en la transmisión, del conocimiento ambos agentes llevan un papel activo, es decir, el docente y el estudiante ponen las condiciones necesarias para lograr una concientización y así poder transformar la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Al respecto, Freire menciona lo siguiente: "De este modo el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando a quien, al ser educado, también educa."<sup>66</sup> En otras palabras, la enseñanza vertical se disuelve al considerar que junto con el otro, es decir, en comunidad se realiza el conocimiento.

Nos resulta necesario aclarar que el docente al posicionarse de manera horizontal no pierde su lugar cual docente, es decir, lo que sí ocurre es que éste, al dejar de creer que lo

---

<sup>65</sup> Ibid., p., 86.

<sup>66</sup> Idem.

sabe todo y que su papel sólo consiste en llenar de contenidos al estudiante que no sabe nada, comienza a tomar otro papel, a saber: el de acompañar de manera comprometida y responsable en la formación del estudiante.

### **2.3 El diálogo: una dialéctica entre acción y reflexión**

Freire menciona que el docente que realmente quiera comprometerse con una educación liberadora debe promover una conciencia intencionada del mundo, es decir, debe trabajar en su propio campo para que su ejercicio de enseñanza se despoje de la educación bancaria y así lograr, en la mayor medida, una nueva postura que tenga en su horizonte una visión problematizadora y no la reproducción de la realidad.

Este nuevo horizonte problematizador, y por ende liberador, tiene como fin la intervención en el mundo mediante el diálogo: elemento que debe estar compuesto por la acción y la reflexión. Al respecto Freire nos dice lo siguiente: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis.”<sup>67</sup>

Lo anterior nos permite arribar al análisis de lo dialógico: uno de los conceptos fundamentales que desarrolla Freire en su obra que antes hemos citado. Este concepto lo podemos ver reflejado en lo que explica a cerca del diálogo en cuanto dialéctica. Esta aproximación nos permitirá expresar claramente la postura que debe tomar el docente al asumir una pedagogía del oprimido, asimismo, nos facilitará la creación de una secuencia didáctica coherente con nuestra propuesta de una enseñanza horizontal de la filosofía que será detallada en el siguiente capítulo.

Lo dialógico considera como parte nodal al diálogo: y éste, más allá de entenderlo como un esquema que se estructura a partir del circuito del habla, nos lleva a la interacción

---

<sup>67</sup> Ibid. p., 99.

constante e indispensable entre la reflexión y la acción. Freire menciona que estos dos elementos centrales en el diálogo no deben ser considerados de manera aislada: ya que su desarticulación provocaría que, por una parte, la reflexión se vuelva un balbuceo de ideas; y, por otra parte, la acción se convierta en una serie de actividades dominadas por el impulso.

Es importante tener en cuenta lo antes mencionado porque si se considerara al diálogo solamente en cuanto acción todo culminaría en un “activismo”, es decir, en una acción vana, sin sentido, que se realiza sin mediación de la reflexión. Y si se efectuara a través de la reflexión sin compañía de la acción esto se traduciría en pura “palabrería y verbalismo”<sup>68</sup>: esto significa un pronunciamiento ante la realidad de manera abstracta, ya que, la palabra al carecer de la acción se encontraría imposibilitada de toda transformación.

Por lo tanto, es fundamental que el diálogo no sea puesto en marcha sin contemplar antes la unidad dialéctica de la acción y la reflexión, de lo contrario, su unilateralidad imposibilitaría lo que Freire llama praxis: entendido este como una intervención consciente de la realidad para la transformación del mundo.

El ejercicio del diálogo de manera dialéctica permite que nazca la existencia humana en comunidad: pues posibilita que salga la voz que se encontraba cosificada en los individuos. Y cuando el sujeto se hace de su propia palabra, es decir, cuando elabora un discurso propio, puede incidir en el mundo en el que se encuentra inmerso.

Hay que tener en cuenta que el diálogo no se practica de manera aislada: la reflexión y la acción se dan en colectividad. Esto resulta indispensable, pues dialogar implica formar y comprometer lazos sociales, ya que, sólo así se puede transformar la realidad, dicho de

---

<sup>68</sup> Idem.

otra manera, al dialogar con el otro se *reflexiona y actúa* con el otro para la transformación consciente del entorno en el que se habita.

La praxis sólo es posible en comunidad. Esta idea revolucionaria del diálogo permite que el sujeto deje de ver a las categorías acción-reflexión como un privilegio que les pertenecía solamente a los profesores que se encargaban de imponer su palabra en los educandos través de su enseñanza. En este sentido, Freire nos menciona que: “nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.”<sup>69</sup>

Lo anterior pone de manifiesto que el docente al emplear el diálogo como un elemento indispensable de su enseñanza va a dar paso a una relación horizontal con el otro, con los estudiantes. Y esto puede permitir que ahora los alumnos construyan su aprendizaje y el profesor los acompañe durante su proceso de acción y reflexión. En este sentido, el diálogo resulta ser aquel “camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.”<sup>70</sup>.

Todo lo anterior encausa a que esa praxis entre los sujetos, en este caso educador y educando, se opongan rotundamente a prácticas que sólo se dedican a reproducir la realidad que los oprime, como la educación bancaria, la cual se dedica a imponer ideas para su reproducción. Y el diálogo precisamente evita lo anterior porque ahora el docente que asume dicho compromiso se encuentra con el estudiante para que juntos construyan “una palabra” que pueda intervenir en su realidad.

---

<sup>69</sup> Ibid., p.,101.

<sup>70</sup> Ibidem.

Por lo tanto: el diálogo posibilita el surgimiento de la voz humana que tendrá como finalidad su pronunciamiento en la sociedad a partir del ejercicio dialéctico de la reflexión y la acción. Asumir este compromiso es el inicio de romper con el silencio que sigue imposibilitando la anhelada transformación. Al respecto Freire menciona lo siguiente: “La existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es “pronunciar”<sup>71</sup>

#### **2.4 La enseñanza horizontal del docente fundamentada en el diálogo**

El docente debe dialogar (reflexionar y actuar) desde la elaboración de su programa escolar. Pues el diálogo, para evitar una imposición del saber, debe considerar en un principio los intereses de los estudiantes. El plan de trabajo académico se vuelve horizontal al contemplar las inquietudes de los estudiantes que se circunscriben en un contexto en particular: esto se realiza para incluir en la planeación temas que le sean propios. Por lo tanto, Freire menciona que “la educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B con la mediación de mundo.”<sup>72</sup>

Esta consideración, que tiene el docente con el estudiante para la construcción del conocimiento al interior de una comunidad académica, debe permitir la consideración de los intereses y necesidades a partir de su propia realidad. Esto debe permitir la construcción conjunta de *universos temáticos* que le sirvan al docente para desarrollar el plan de trabajo y facilitar el diálogo con los estudiantes. Por lo tanto, nos menciona Freire, “nuestro papel

---

<sup>71</sup> Ibid., p., 100.

<sup>72</sup> Ibid., p., 108.

no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra”.<sup>73</sup>

En suma, en un primer momento, el diálogo obedece a recuperar la “palabra” del estudiante a partir de su propio contexto social para que el docente aborde los temas a trabajar a partir de las necesidades que se han presentado. Y en un segundo momento el diálogo también obedece a una construcción discursiva en comunidad para la transformación del entorno.

Freire nos menciona que "la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. [Y ésta] debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.”<sup>74</sup> Esto quiere decir que debemos comenzar por romper con la idea de que el docente sabe más que el alumno. Con esta idea por ningún motivo queremos mencionar que ahora el profesor deba tomar un papel pasivo. Más bien nuestra intención consiste en tratar de explicar que el docente y el estudiante construyen el conocimiento uno con el otro, es decir, aprenden de manera continua.

El profesor, al dejar una posición vertical y al tomar una horizontal, se coloca como un ser incompleto que puede seguir aprendiendo del otro. De este viraje "resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.”<sup>75</sup> En efecto, dicho concepto, por decirlo de cierta manera, no hace referencia a que el profesor deje su papel dentro de la institución: pues él aún sigue enseñando al estudiante; pero desde otro horizonte.

---

<sup>73</sup> Ibid., p., 111.

<sup>74</sup> Freire, P. *Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, p., 73.

<sup>75</sup> Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 86.



Lo importante de este término que acuña Freire consiste en que el docente y el alumno aprenden juntos: uno con el otro. Este pedagogo nos insiste en que "no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompa con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre educador y los educandos."<sup>76</sup>

Como ya antes hemos afirmado, esta posición, no hace que el profesor deje su papel, pues él también, a partir del diálogo, sigue compartiendo sus conocimientos con el estudiante. Por este motivo Freire nos menciona que "no sería posible llevar a cabo la educación (...) al margen del diálogo (...) De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa."<sup>77</sup>

Por lo tanto, el diálogo permite que el conocimiento se elabore de manera colaborativa: éste se genera a partir de que ambos se involucran en la palabra y en la escucha de las necesidades del otro. Además, el diálogo posibilitaría que el docente y el alumno se reconozcan como sujetos. Es decir, evita que se impongan ideas. Ya que cuando se comienza a escuchar la palabra del que emite un enunciado, como dice Freire, el mundo se abre más a lo humano: pues el diálogo permite observar que "los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra."<sup>78</sup> Y a partir de esta los hombres pueden reconocer la existencia de lo humano. Sólo haría falta que sucediera. Y no tenemos duda que la enseñanza horizontal de la filosofía a partir del diálogo puede permitir que se lleve a cabo el anhelo antes mencionado.

---

<sup>76</sup> Idem.

<sup>77</sup> Ibid., p., 191.

<sup>78</sup> Ibid., p., 193.

La consideración de una construcción mutua de conocimiento que se genera a partir del diálogo entre el educador con el educando debe ser tomada en cuenta desde la propia situación social: pues ambos se encuentran inmersos en un momento preciso y decisivo de su vida que es preciso dialogar. Esto, en parte, puede permitir la transformación de la realidad a partir de una *acción crítica*: ya que el diálogo también permite tener confianza en la palabra como motor de arranque en la construcción de su propio saber y creación.

Freire, al respecto, menciona que “este ser, que en esta forma actúa y que, necesariamente, es un ser consciente de sí, un ser para sí, no podría ser, si no estuviese siendo en el mundo con el cual está”<sup>79</sup> Esta frase reafirma lo que se hemos tratado de explicar en este capítulo. Porque menciona, entre otras cosas, que un ser consciente es en la medida en que está en el mundo, es decir, en la medida en que lo transforma de manera consciente.

Y para que se logre lo anterior, la conciencia y la acción, sólo se lleva a cabo mediante el diálogo constante entre docentes y estudiantes. Por lo tanto, poner en marcha una enseñanza que tenga dichas características resistiría contra una educación bancaria y permitiría la realización de una educación liberadora. En este sentido, en el siguiente capítulo hablaremos, principalmente, de nuestra propuesta que pusimos en práctica.

---

<sup>79</sup> Ibid., p., 118.

## CAPÍTULO III

### **La enseñanza horizontal de la filosofía en el IEMS: planeación, intervención y análisis de la propuesta**

En este capítulo presentaremos la planeación, intervención y análisis de nuestra propuesta: la enseñanza horizontal de la filosofía. La práctica se realizó en el plantel Vasco de Quiroga del IEMS. Por tal motivo, iniciaremos con el contexto socioeducativo del instituto. Asimismo, hablaremos de su proyecto educativo y de la relevancia de la filosofía para dicha institución. Y por último, hablaremos de los logros de nuestra propuesta y de lo que falta por trabajar para mejorarla.

#### **3.1 El Instituto de Educación Media Superior (IEMS): un proyecto educativo que emerge para atender a los más desfavorecidos**

El Sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF) como se conoce actualmente surgió en el año de 1995 a partir de una propuesta inicial llamada Preparatoria Iztapalapa I. Este logro fue el resultado de la iniciativa de los vecinos y organizaciones sociales de la delegación Iztapalapa que exigieron al Regente de Departamento del Distrito Federal de ese entonces, Oscar Espinoza Villareal, que no reactivara la ex Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla: cuyas instalaciones habían estado abandonadas alrededor de 15 años.

La comunidad se manifestó en contra de la reactivación de la cárcel y llevaron a cabo acciones de impedimento y consignas del tipo “Prepa sí, cárcel no”. Estas acciones, entre otras, lograron detener dicho proyecto que tenían con la ex cárcel de mujeres. Así pues, de manera provisional en ese lugar se construyeron aulas con materiales de lámina y cartón donados por la misma comunidad y organizaciones sociales, mismas que albergaron a jóvenes de la zona para integrarse al proyecto de una escuela preparatoria.

Para ese momento ya habían registrados cerca de trescientos estudiantes de la zona: estaban organizados en dos turnos y fueron atendidos de manera voluntaria por estudiantes de preparatoria, de licenciaturas e ingenierías. Asimismo, se buscó el apoyo en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) para la inclusión del proyecto incipiente como parte de su sistema; pero no se concretó una respuesta favorable. Lo que pedía la comunidad para su proyecto era que no fuera un sistema medio superior abierto o técnico pues pretendían que se les permitiera a los estudiantes continuar con estudios a nivel superior.

El gobierno del entonces llamado Distrito Federal ahora Ciudad de México creó en 1998 la Coordinación General de Asuntos Educativos y estuvo a cargo del Ing. Manuel Pérez Rocha. La creación tenía el objetivo principal de atender y apoyar el proyecto educativo de Iztapalapa que operaba provisionalmente con el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al respecto, Pérez Rocha narra lo siguiente:

[...]ya que el Gobierno del DF tenía ya facultades para poner en marcha proyectos educativos propios. Lo comenté con los profesores, los estudiantes y los padres de familia y estuvieron de acuerdo en que generáramos un nuevo proyecto. Les hice ver a los colonos las debilidades del plan de estudios de la SEP y la posibilidad de que el Gobierno del DF estableciera su propio proyecto y de diera trámite legal. Aceptaron y se elaboró un proyecto de preparatoria con un documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa I; se discutió con los padres de familia, se logró consenso y se puso en marcha. Yo le propuse al gobierno que ese fuera el inicio de un sistema, por eso fue que intencionalmente propuse como nombre Iztapalapa I, porque estaba convencido de que iba hacer falta preparatoria Iztapalapa 2,3,4 y 5, y después preparatorias en otras delegaciones.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> IEMS, Memoria. Origen de un proyecto educativo. 2006, págs. 29-31.

Como lo menciona el párrafo anterior, el nuevo proyecto de la preparatoria trabajaba con un modelo educativo prestado de la SEP y lo que se pretendió fue generar uno propio: “El gran reto fue introducir el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades, pero enriquecerlo al poner énfasis en materias como filosofía, música y las artes plásticas”<sup>81</sup> Bajo la dirección de la Mat. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo se establecieron prioridades para poner en marcha el proyecto. Y para agosto de 1999 se iniciaron clases formalmente con 18 profesores y cerca de 238 estudiantes en las instalaciones de la reconstruida ex cárcel de mujeres que ahora lleva por nombre Preparatoria Iztapalapa I.

En ese mismo año, el gobierno del Distrito Federal realizó un estudio que arrojó como resultado una demanda de la población que consistía en la necesidad de obtener estudios de Educación Media Superior: se mencionaba principalmente que el egreso de nivel básico en algunas delegaciones llegaba a los treinta y ocho mil jóvenes y los lugares de las preparatorias no eran suficientes para atender esta demanda, además, las instalaciones que contaban con espacio suficiente, se encontraban a grandes distancias de la zonas con esta problemática.

Lo anterior dejó ver que, a partir de una distribución geográfica, había una falta de planteles en algunas zonas del Distrito Federal: tal problemática generó una posibilidad de ampliar un sistema de bachillerato que considerara desde el plano de la equidad la inserción a dicho sistema. Por esta razón, se iniciaron las gestiones para la creación del SBGDF, y a la par un organismo público descentralizado que se hiciera cargo del nuevo sistema de bachillerato. Por tal motivo:

Creado el 30 de marzo de 2000, el Instituto de Educación Media Superior del D.F., como parte del Sistema Educativo Nacional, tiene como objeto impartir e impulsar

---

<sup>81</sup> Cfr: IEMS, BoletIEMS, IEMS-GDF, vol., IV, núm 98, México, 2010, pág. 13.

la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparte el Instituto, será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país.<sup>82</sup>

Las autoridades del Distrito Federal decidieron ampliar el proyecto y crear otras 15 preparatorias, como un proyecto político en la administración de López Obrador, quedando como inicio del ciclo escolar la primera generación en el mes de agosto del 2001 con 150 estudiantes en cada plantel.

Para el 2004 tras una reflexión de los resultados obtenidos se hizo posible un ajuste al Plan y programa de estudios del IEMS, además de que se generó el sistema abierto denominado Semi-escolarizado del Instituto que quedó aprobado en la Tercera Sesión Ordinaria del Consejo de Gobierno en el 2006.<sup>83</sup>

Es importante mencionar que la construcción del IEMS como Proyecto Educativo se considera en un proceso continuo y sistemático que permite reorientar y fortalecer los procedimientos educativos de su modelo educativo de manera abierta y permanente en función de las demandas y exigencias que se presenten: esto pretende anular el “acartonamiento” institucional que imposibilita el mayor tiempo de veces la satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes.

### **3.2 El proyecto educativo del IEMS: su propuesta pedagógica y la conformación de su currícula**

Para la construcción del Sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, conformado en ese momento por las 16 preparatorias, se constituye con base a tres

---

<sup>82</sup> Fundamentación del proyecto educativo IEMS., p.1., en: <http://www.iems.df.gob.mx/descarga-a.pdf>

<sup>83</sup> IEMS, Memoria. Origen de un proyecto educativo, *op. cit.*, pág., 32.

documentos importantes que lo conformaron: el primer documento Preparatoria Iztapalapa I, que como ya se había mencionado antes, es el comienzo de un gran proyecto; luego le sigue un documento llamado Propuesta Educativa que retoma las bases del anterior; y por último está el Proyecto Educativo que es el que rige hasta hoy el modelo educativo de IEMS.

El primer documento fue elaborado por el Ing. Pérez Rocha en el cual buscó fundamentar un cambio de la educación en oposición a la llamada educación tradicionalista, corporativa e industrial que pretendía un sistema educativo industrializado y corporativizado. “Por otra parte, si se quiere etiquetar el planteamiento que se hace, no es más que una propuesta liberal de la educación, con la idea de que la educación sirva para formar al individuo, al ser humano, darle una cultura, valores dentro de un contexto”<sup>84</sup> Por lo tanto el contenido pedagógico del primer documento surge a partir de estos principios.

Para la creación del SBGDF como una alternativa de educación en el D.F., se hacen algunas modificaciones al documento rector y se cambia de nombre a Propuesta Educativa: éste tuvo vigencia hasta el 2006. Sin embargo, fue sustituido por el documento llamado Proyecto Educativo que se formó a partir de algunos planteamientos que se encontraban en la propuesta anterior aunado en la experiencia acumulada de profesores, directivos y personal académico-administrativo.

El Proyecto Educativo aún vigente está insertó en un bachillerato propedéutico que desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje y permite una educación integral porque da herramientas para continuar con el nivel superior. Este bachillerato está apoyado en un enfoque curricular, en una estructura curricular y un proceso educativo. A continuación, explicaremos cada aspecto:

---

<sup>84</sup> Ibid., págs. 32 y 33.

## **A) Enfoque Curricular**

El modelo educativo del IEMS tiene como bases algunos referentes sociales, filosóficos y pedagógicos que ofrecen una forma alternativa de concebir e impartir la Educación Medio Superior en el D.F., frente al “modelo tradicional”.

En el proyecto se entiende por orientación filosófica la formación del estudiante a partir de su contexto histórico. Esto permite que el estudiante se construya por la problematización de sus circunstancias, su entorno y con ello participar de forma colectiva en la solución de problemas que se le presenten como miembros activos de la comunidad a la que pertenezcan en aras de un bien común y la transformación de su realidad inmediata. Esta postura trata de que se vea la enseñanza y el aprendizaje más allá del saber acumulado que sólo lo usan para su repetición.

Por otro lado, la orientación social que lleva a cabo el modelo educativo del IEMS reconoce el papel fundamental de la educación en las diversas dimensiones en las que se mueve el estudiante: lo cultural, lo político, lo histórico y lo ecológico. Estos elementos se consideran fundamentales como herramientas que al estudiante le permitirán actuar en el mundo desde una perspectiva individual y colectiva para comprender y configurar su realidad. En este sentido “el papel social de la educación es propiciar la reinserción del sujeto en lo social y colectivo”<sup>85</sup>

El IEMS, al respecto, menciona en su Estatuto Orgánico, Artículo 37 lo siguiente:

El modelo pedagógico del Instituto buscará contribuir a que los jóvenes se conviertan en adultos democráticos, solidarios, tolerantes e íntegros, cuya capacidad de juicio crítico y moral, les permita comprender y modificar su entorno social. De igual forma, este Modelo deberá lograr que los estudiantes tomen conciencia de ser sujetos morales y desarrollar en ellos la actitud y capacidad para decidir con

---

<sup>85</sup> Fundamentación del Proyecto educativo. *op., cit.*, pág., 10.



autonomía, plena conciencia de sus derechos y obligaciones, reconocimiento de los derechos de los demás, así como las repercusiones de sus actos.<sup>86</sup>

Por lo anterior el IEMS trata de resignificar la tradición educativa contemplando el contexto actual, el ámbito social, cultural, ecológico político y económico. Esto, en parte, es lo que posibilita que se coloque en un lugar central al estudiante desde su ingreso: ya que este sistema de Educación Media Superior trata de equilibrarse frente a los otros sistemas de bachillerato que son excluyentes, pues, como bien se sabe, su forma de ingreso al SBGDF se realiza por medio de un sorteo de números aleatorios efectuado frente a un Notario Público que sirve para darle validez oficial.

El IEMS consta de seis semestres en los que se contempla un amplio bagaje curricular. A continuación, se explica en que consiste lo anterior:

### **B) Estructura Curricular**

En cuanto a la estructura curricular el IEMS se basa en tres ejes: el crítico, el científico y el humanístico. Estos están diseñados principalmente para el desarrollo de “competencias”, actitudes y valores de cada disciplina, que pretenden hacer de su plan de trabajo un bachillerato propedéutico que contenga un currículo general que permita al estudiante egresado poder dar solución de problemas de su comunidad sin descuidar la inserción al ámbito escolar superior. Mencionaremos en qué consiste cada eje:

*El enfoque crítico* se refiere al desarrollo de temas principalmente para poder contrastar lo que ocurre en su propia realidad en la que viven los estudiantes con todo lo que se ve de manera teórica para que de esta manera puedan transformar el medio en el que viven. Para que ocurra lo anterior es necesario que los estudiantes cuenten con lo siguiente: actitud crítica, dominio del campo y objetivo de la crítica, capacidad y hábito de la revisión

---

<sup>86</sup> Idem.

epistemológica, capacidad y hábito de la contextualización teórico-cultural, y capacidad y hábito de contextualización histórico-social.

Por otra parte, *el enfoque humanístico* trata de establecer permanentemente una búsqueda de respeto y promoción de los valores humanos para una toma de conciencia en relación con el otro. También se pretende formar sujetos éticos y estéticos que permitan generar una interacción social responsable consciente, efectiva y de convivencia solidaria con el otro. Por tal motivo es necesario que el estudiante tenga: actitud y conocimientos axiológicos, conciencia humanística histórica y social, conciencia ética, disposición y capacidad de actuación moral, sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas, capacidad de expresión artística, capacidad de interacción social y responsable, capacidad de expresión oral y escrita, y por último, hábito de trajo ordenado, eficaz y disciplinado.

Y el último eje, *el enfoque científico* permite generar una duda sistemática para la práctica de cualquier indagación, también desarrollar el dominio de principales disciplinas científicas como la matemática, física, química y biología con un método científico y técnica que lleve al estudiante a una investigación documental, experimental y analítica. Por tal motivo será indispensable que se promueva lo siguiente: actitud científica, cultura científica general, conocimiento sólido de algunas ciencias en general y capacitación para la investigación científica.

Por lo tanto, estos tres ejes, pretenden, a partir de sus bases pedagógicas sociológicas y filosóficas, favorecer el desarrollo de la autonomía de pensamiento de los estudiantes y la toma responsable de sus decisiones. Asimismo, esta formación se va estableciendo en un periodo escolar de tres años con un plus de año y medio que permita al estudiante, en caso de retraso, poder concluir con su bachillerato.

### **C) Proceso educativo**

En el Proyecto Educativo del SBGDF se reconoce que el estudiante constituye el principio y el final de las acciones, procesos y programas de estudios. Por tal motivo, el bachillerato en general, que comienza por el modo de ingreso, el plan de estudios, las flexibilidades académicas y administrativas con las que cuenta el sistema, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje y la certificación, se construye a partir del interés y las inquietudes de los estudiantes.

El IEMS concentra estos trabajos académicos en dos rubros: en la tutoría y en la evaluación de los aprendizajes. A continuación, diremos en qué consiste cada uno:

*La tutoría* es una actividad de acompañamiento que lleva a cabo el docente con un grupo de estudiantes asignados. La finalidad consiste en identificar aspectos escolares, sociales y familiares que inciden en la permanencia y continuidad de su trayecto por el bachillerato, así como abordar las necesidades y situaciones particulares emocionales, psicológicas y académicas de los estudiantes con el fin de prevenir el abandono y el atraso escolar.

*La evaluación de los aprendizajes* se realiza a partir de tres ángulos. Primero se encuentra la evaluación diagnóstica: ésta permite saber el conocimiento previo de los estudiantes. Esto se realiza para poder elaborar un programa que vaya de acuerdo con las necesidades del grupo de estudiantes que se atiende.

En segundo lugar, se encuentra la evaluación formativa: ésta consiste en llevar a cabo un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada con el fin de indagar los conocimientos adquiridos para que se puedan ajustar estrategias, tácticas y técnicas pertinentes en los programas de estudio y así contribuir con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Y en tercer lugar se encuentra la evaluación compendiada que se refiere a un análisis y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje: ésta no se considera a partir de un juicio de valor sobre la parte final del proceso, sino que es una consideración sobre las habilidades que logró el estudiante y que permite saber si puede seguir avanzando en las materias siguientes.

Por otra parte, para fortalecer el proceso educativo, el proyecto del IEMS le asigna al docente actividades que le permiten llevar registros minuciosos del estudiante con el fin de darle elementos que posibiliten su formación educativa. Esto se realiza a partir de un acompañamiento que tiene como finalidad la orientación y la prevención en el atraso escolar o abandono de sus estudios. Por esta razón, el IEMS también denomina a los docentes como tutores.

Asimismo, el docente lleva un seguimiento puntual del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante para mejorar su enseñanza dentro del aula. La tutoría permite tener información de las situaciones particulares y de las diversas habilidades y conocimientos con los que cuenta el grupo de alumnos que tiene a su disposición. Esto se realiza con el fin de poder elaborar una planeación abierta del curso que permita diseñar y fomentar una enseñanza de acuerdo con las características y necesidades de los educandos.

El acompañamiento que realiza el docente con el estudiante se lleva a cabo para no poner en riesgo la estabilidad y permanencia de los jóvenes dentro de la escuela. Por tal motivo, el docente-tutor acompañará al estudiante en su recorrido por el saber para motivar en aquél la adquisición de diversas habilidades que le permitirán iniciar, mantener y

terminar su bachillerato. Esto implica que los docentes-tutores dediquen tiempo completo a la atención de los estudiantes y que asuman su tarea como parte sustancial de sus vidas.<sup>87</sup>

Todo lo anterior se realiza con el fin de preparar al estudiante para los retos que se le presenten durante su vida y al mismo tiempo poder transformar su entorno inmediato de forma colectiva (considerando a los otros) pero también de forma individual (haciéndose cargo de su aprendizaje) en proyectos que mejoren su vida de manera permanente, su comunidad y de manera paralela su inserción al nivel superior.

### **3.3 La asignatura de la filosofía en el proyecto del IEMS**

En este trabajo debido a que nos vamos a enfocar en la asignatura de Filosofía es necesario revisar brevemente en qué consiste su pertinencia dentro del Proyecto Educativo del IEMS.

El programa de filosofía del SBGDF cuenta con cinco asignaturas de filosofía, cuatro de ellos obligatorios y el último optativo, que proveen de una visión integral acerca de este campo de conocimiento con la intención de proporcionar un entendimiento lógico y metodológico que permita el estudio propicio de la filosofía con sus diversas disciplinas.<sup>88</sup>

El primer curso consiste en una introducción a la filosofía y las diferencias que pueda tener con otras formas de conocimiento, especificando sus temáticas y problemáticas dentro de un desarrollo histórico.<sup>89</sup> El objetivo general menciona que “el estudiante reflexionará de manera crítica sobre sus vivencias, ideas y problemas, reconociendo a la filosofía como un saber que incide en su práctica cotidiana.”<sup>90</sup>

El segundo curso de filosofía se refiere a análisis del discurso en sus ámbitos lógico, retórico y dialógico que le servirán al estudiante para construir argumentos para presentar,

---

<sup>87</sup> Ibid. Pág. 34.

<sup>88</sup> En el cuerpo del texto sólo mencionaremos los objetivos y los programas se podrán consultar en el anexo.

<sup>89</sup> Ver anexo I.

<sup>90</sup> Programas de estudio, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, humanidades, México, Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V. 2005, p., 11.

defender y aclarar sus ideas y a su vez lograr una actitud crítica frente a otros discursos.<sup>91</sup> El objetivo general de este curso menciona que “el estudiante adquirirá las herramientas indispensables para el análisis discursivo, el uso del lenguaje y el ejercicio de su competencia lógica, retórica y dialógica, aplicando estrategias argumentativas en el debate.”<sup>92</sup>

El tercer curso profundiza en los valores y teorías éticas para lograr conocimientos y habilidades que generen en el estudiante actitudes reflexivas que le permitan desarrollar juicios morales en su vida cotidiana.<sup>93</sup> El objetivo general de este curso menciona que “El estudiante mostrará una actitud crítica y humanista en lo que se refiere a dar razón acerca de los motivos y consecuencias de sus actos, así como la disposición para asumir la responsabilidad de sus decisiones en un nivel individual ubicado en el ámbito de su comunidad.”<sup>94</sup>

El cuarto curso trata el tema estético visto desde sus principales categorías y la diversidad del mundo de las artes, con la finalidad de desarrollar juicios estéticos y fomentar su gusto por el arte.<sup>95</sup> El objetivo general de este curso menciona que “El estudiante reflexionará sobre los fenómenos estéticos de su ámbito cotidiano, que le permitan diversificar su horizonte de comprensión y disfrute de las expresiones artísticas y de cualquier manifestación estética.”<sup>96</sup>

El quinto y último curso, que es optativo, trata sobre la filosofía política: introduce principalmente al estudiante en los principales problemas políticos, las más esenciales formas de gobierno y la problemática política actual, para que se posicione desde un

---

<sup>91</sup> Ver anexo II.

<sup>92</sup> Ibid., p., 15.

<sup>93</sup> Ver anexo III.

<sup>94</sup> Ibid., pp., 18-19.

<sup>95</sup> Ver anexo IV.

<sup>96</sup> Ibid., p., 24.

discurso racional y crítico.<sup>97</sup> El objetivo general de este curso menciona que “Desarrollará el hábito de la reflexión crítica y fundamentada en torno a problemas políticos contemporáneos desde una perspectiva filosófica, de tal manera que le permita desarrollar una conciencia política responsable ante las decisiones que afectan tanto a su persona como a la comunidad donde se desenvuelve.”<sup>98</sup>

La intención de tener un énfasis filosófico tan importante dentro del proyecto educativo responde a una oposición a la manera tradicional de enseñar filosofía y por lo tanto el objetivo que se persigue con la impartición de estos cursos es poner atención a las teorías y planteamientos desde una reflexión filosófica, que considere el ejercicio de la misma vinculada a la vida cotidiana del estudiante, es decir, se trata de poner un quehacer filosófico estrechamente ligado a la realidad del estudiante. Por lo tanto, se espera que el estudiante entienda su función dentro de la sociedad a la que pertenece para transformarla mediante una actitud crítica.

### **3.4 La enseñanza horizontal de la filosofía en el IEMS: planeación, intervención y análisis**

En este apartado hablaremos de nuestra propuesta que corresponde a la enseñanza horizontal de la filosofía que se realizó en el plantel Vasco de Quiroga del IEMS en la materia de lógica. Por tal motivo, primero mencionaremos grosso modo el tipo de planeación que realizamos, luego, la descripción de cada una de las sesiones en donde intervenimos, y por último, elaboraremos el análisis de nuestra práctica docente.

---

<sup>97</sup> Ver anexo V.

<sup>98</sup> Ibid., p., 29.

### a) planeación

El planteamiento de la intervención pedagógica que se propone en esta investigación va a ser presentada en la materia de filosofía II (lógica).<sup>99</sup> Como ya mencionamos, ésta se imparte en el segundo semestre del bachillerato y aborda temáticas del lenguaje y de argumentación. Sin embargo, antes de abordarla de manera directa es necesario conocer los objetivos generales, particulares y específicos a los cuales se delimitará y se encontrará sujeto nuestra intervención.

El objetivo general de la asignatura de filosofía menciona que el docente debe:

Inculcar en el estudiante una actitud analítica, crítica, reflexiva, que privilegie la formulación de las preguntas sobre las respuestas, el proceso de diálogo sobre las posturas dogmáticas y una actitud de apertura y búsqueda creativa de soluciones a los diferentes problemas que plantea la realidad contemporánea. En suma, se enseña y aprende filosofía al filosofar y no repitiendo mecánicamente los contenidos que podría presentar el índice de cualquier manual de filosofía.<sup>100</sup>

Asimismo, el objetivo particular que plantea el programa de la materia de lógica y que se encuentra vinculado al anterior menciona que “el estudiante adquirirá las herramientas indispensables para el análisis discursivo, el uso del lenguaje y el ejercicio de su competencia lógica, retórica y dialógica, aplicando estrategias argumentativas en el debate.”<sup>101</sup> Y por último, el específico anuncia que el alumno “reconocerá los procesos del lenguaje en su relación con la argumentación a través de sus diferentes usos, dentro del marco comunicativo y su construcción a partir del conocimiento y crítica de las diversas visiones del mundo, con la finalidad de comprender y transformar su propia realidad.”<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> Revisar anexo II. El primer objetivo marcado será el que se tome en cuenta para la realización de nuestras prácticas.

<sup>100</sup> Ibid., pp., 6-7.

<sup>101</sup> Ibid., pp., 14-15.

<sup>102</sup> Ibid., p., 15.



Cabe recordar que este objetivo específico corresponde al primero de los cuatro presentados en el programa de lógica y además es al que hemos ceñido nuestra intervención.

Para abordar en cierta medida los objetivos antes mencionados realizamos una planeación coherente a lo solicitado, pero también alineada a nuestros propósitos, a saber: el diálogo como una enseñanza horizontal de la filosofía en el bachillerato.<sup>103</sup> Por tal motivo, la principal característica de la planeación consiste en su apertura. Esto quiere decir que si bien hemos contemplado el marco institucional establecido, al mismo tiempo, y durante nuestra intervención, se fueron considerando los intereses de los estudiantes para integrarlos al diseño constante de nuestras sesiones.

#### **b) Intervención**

A partir del objetivo específico al que nos hemos delimitado abordaremos tres temas fundamentales: lógica y su objeto de estudio; circuito comunicativo; y las principales funciones del lenguaje para la comunicación. Trataremos de abordarlos en seis sesiones: tres de noventa y tres de sesenta minutos. Al respecto, primero mostraremos en cada cuadro un esquema general de las actividades que realizamos, para luego hacer una breve descripción de las prácticas que hicimos:

---

<sup>103</sup> Ver Anexo VI.

## PRIMERA SESIÓN

Momento de la intervención:	Encuadre de las sesiones
<b>Objetivo de la sesión</b>	Elaborar el encuadre del curso, reglamentos y evaluación.
<b>Inicio</b>	Presentación del objetivo general y objetivos particulares de la asignatura.
<b>Desarrollo</b>	Encuadre del curso, formas de trabajo y evaluación.
<b>Cierre</b>	Recordatorio de formas de evaluación y formas de trabajo durante todo el semestre.

En esta primera sesión se llevó a cabo el encuadre del curso de la materia de lógica. Y duró noventa minutos. La apertura de la sesión comenzó con la presentación de los participantes del curso: docente y alumnos. Después se habló del encuadre, de los temas del curso y de su objetivo general. Asimismo, las formas de trabajo y evaluación: éstas incluyen la participación, reglamento para dar una tolerancia de entrada, porcentaje de asistencia a clases, asesorías semanales en grupos de dos o tres para aclarar dudas, tareas y ejercicios vistos en clase.

Para llegar a dichos acuerdos se planteó una votación a mano alzada para expresarse. Se comenzó con el tema de las reglas de convivencia empezando por la tolerancia de entrada: por medio de votación se acordó que fueran 10 minutos de tolerancia de entrada, después de la hora acordada se pondrá falta, pero se aclaró que pueden entrar a tomar las clases.

También se trabajó de la misma manera las reglas para el uso del celular. Se explicó detalladamente el motivo por el cual se consideraba que no se podía sacar el celular en las clases: para abordar esta problemática se reflexionó y se confrontó el uso indebido del

celular en el aula. Por tal motivo, se acordó que si querían contestar una llamada se salieran del salón y en silencio.

Por último, se habló de la forma de evaluación.<sup>104</sup> Esta se llevará a cabo de manera sumativa e integral: así como se había mencionado anteriormente. Pues se va a considerar la asistencia, el trabajo constante en las clases, las participaciones activas, entrega de tareas y un ensayo final. La sesión terminó dejando tarea para la siguiente clase: investigar qué es lógica y luego escribirlo con sus propias palabras.

SEGUNDA SESIÓN	
Momento de la intervención:	¿Qué es la lógica?
<b>Objetivo de la sesión</b>	Problematizar el concepto de lógica a partir de su uso en su vida cotidiana.
<b>Inicio</b>	Construcción de un mapa mental en el pizarrón con ayuda de sus tareas y participaciones.
<b>Desarrollo</b>	Se arranca la sesión con dos preguntas problematizadoras ¿qué es lógica y para qué sirve?
<b>Cierre</b>	Se hace un recuento del tema en general y pide una reflexión en el cuaderno de lo visto en clases se inicia con otra pregunta que se deja de tarea para su reflexión y análisis.

En esta segunda sesión se problematizó la aplicación de la lógica en la vida cotidiana. La duración de la clase fue de una hora. La clase dio inicio con la construcción de un mapa conceptual en el pizarrón mediante participaciones libres de los estudiantes. A partir de éstas se trató de recuperar lo que encontraron acerca del concepto de lógica: tarea que se dejó en la sesión pasada.

Asimismo, durante la sesión se invitó a reflexionar y a participar respecto a ¿qué es la lógica? y ¿para qué sirve? Sin embargo, al notar ausencia de participación se preguntó

---

<sup>104</sup> Ver Anexo VI.

directamente a algunos de los estudiantes por la raíz etimológica de la “lógica”. Sólo de esta manera se pudo iniciar con la construcción del análisis del concepto en el pizarrón.

Durante el transcurso de la clase se aclararon los términos que ellos mismos mencionaron y que al parecer desconocían. Cabe señalar que la mayoría buscó definiciones en internet y no lo interpretaron, es decir, sólo copiaron lo que encontraron. Por tal motivo, se comenzó con las definiciones que los estudiantes encontraron de lógica y después se relacionaron con las actividades que ellos realizan de manera cotidiana: esto se hizo para comprender el uso que se le puede dar al concepto de manera académica y vivencial.

También se cuestionó, es decir, se confrontó la manera “común” en la que piensan. Y las respuestas que dieron los estudiantes fueron aportes muy importantes porque dieron pie al análisis acerca del “pensamiento cotidiano” y su relación directa con la lógica. Pudimos observar que durante el transcurso de la sesión la participación se tornó más activa y la dinámica planteada presentó una recepción positiva por parte del grupo.

Se explicó de manera general la lógica formal aristotélica y su teoría acerca de la construcción del pensamiento: concepto, juicio y raciocinio. Sin embargo, las participaciones de los estudiantes ayudaron a encaminar el discurso hacia el cuestionamiento de cómo se construye el pensamiento.

Se trabajó con una lectura y se hizo en voz alta.<sup>105</sup> Ésta tuvo como finalidad que todo el grupo ayude en la creación de un mapa mental que expresará el tema de lógica y su aplicación en la vida cotidiana.<sup>106</sup> Asimismo, se contrastó con el pensamiento dogmático.

---

<sup>105</sup> Ver Anexo VII. García Barrios Benjamin, Cuadernos de Filosofía II, Compilación de textos . México 2016, p. 13-14.

<sup>106</sup> Ver Anexo VIII.

La recepción del grupo fue buena pues se vieron interpelados porque el tema se abordó a partir de asuntos que les resultaron propios. Así pues, pudimos observar que su interés, cuestionamiento, reflexión y aportaciones surgieron ya que se sintieron inmersos en temas familiares, es decir, considerar el contexto particular de cada uno de los estudiantes les ayudó a apropiarse de lo visto en clase.

La sesión se cerró con la pregunta: ¿cómo pensamos de manera habitual? Y se pidió una reflexión de lo visto durante la clase, para así poder reforzar la aplicación de la lógica en la vida cotidiana.

### TERCERA SESIÓN

<b>Momento de la intervención:</b>	<b>Lógica y argumentación</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Relacionar la lógica con la argumentación a través de sus diferentes usos.
<b>Inicio</b>	Se da un contexto general de la lógica como disciplina filosófica retomando conocimientos previos y temas vistos en otros cursos.
<b>Desarrollo</b>	Se proporcionó una definición el texto: Lógica para inexpertos de Misael Mateos, y se pidió glosarla en un párrafo para ser presentado a la clase con el fin de apropiarse el conocimiento a partir de su propio entendimiento de los conceptos.
<b>Cierre</b>	Para finalizar se debe hacer un recuento de lo visto en clase a manera de resumen dos párrafos.

En esta tercera clase se trabajó la relación de la lógica con la argumentación. Y duró noventa minutos. La sesión comenzó con la contextualización de la lógica. Se mencionó que es una rama de la filosofía y se especificó su importancia como un sistema de pensamiento filosófico. Asimismo, se intentó hacer un recuento de las clases pasadas para vincularlas con la lógica en tanto pensamiento estructurado. Sin embargo, la participación

de los estudiantes fue menor pues tuvieron que recordar algunos temas que no tenían del todo claros.

La actividad programada consistió en la glosa de un breve párrafo anotado en el pizarrón para lograr que se apropiaran del objeto de estudio de la lógica formal y para reforzar los temas revisados en las sesiones pasadas.<sup>107</sup>

En esta actividad sucedió algo que me llamó la atención:<sup>108</sup> un integrante del grupo me preguntó por la definición de una palabra que no entendía. Y para resolver su demanda di la definición y un ejemplo para ilustrar lo solicitado. Sin embargo, la palabra que analicé y ejemplifiqué no resultó ser la que me había preguntado. Al ver su rostro aún con duda le pregunté que si me había entendido. Y este respondió diciéndome que no porque él había preguntado por otra palabra. Por lo que me disculpé y ahora sí atendí su duda que tenía.

Luego del “incidente” se trabajó en la reconstrucción del párrafo: el grupo comentó en voz alta la actividad. Asimismo, las dudas que surgieron se iban aclarando: principalmente algunos puntos que los estudiantes encontraron ambiguos. Esto ayudó a obtener una idea clara del párrafo que se pidió glosar.

Después se dictaron unos enunciados con la intención de trabajar la estructura de la lógica material. Cabe señalar que no se dio la definición: pues sólo se trabajó con ejemplos que tienen que tienen errores en su estructura. Esto, más allá de ejemplificar lo que es la lógica material, también permitió que los estudiantes construyeran la definición. Las participaciones fueron enriquecedoras, pues permitieron que se apropiaran del tema que se trató en esta sesión.

---

<sup>107</sup> Ver Anexo IX. Se anexa fotografía de la clase y de anotaciones del pizarrón del texto de Mateos Misael, *Lógica para inexpertos*. Edere, México, 2013. (Se seleccionaron algunos fragmentos del texto original) Para ayudar a la comprensión del tema principal.

<sup>108</sup> En el siguiente apartado daré mi análisis relativo a este suceso.

La clase fue interrumpida a los 45 minutos para suspender labores. Por lo que ya no se pudo cerrar el tema sobre la validez de los argumentos.

<b>CUARTA SESIÓN</b>	
<b>Momento de la intervención</b>	<b>Lógica y argumentación</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Relacionar la lógica con la argumentación a través de sus diferentes usos a partir de su experiencia.
<b>Inicio</b>	Conocimientos previos sobre lógica y argumentación
<b>Desarrollo</b>	Lectura en voz alta, análisis del texto y realización de paráfrasis.
<b>Cierre</b>	Para finalizar se dan lectura a las reflexiones de cada estudiante y se aclaran dudas.

En la sesión cuatro nos propusimos concluir el tema sobre lógica y argumentación. Y duró sesenta minutos. Se abrió la clase con un recuento general de la sesión pasada. Luego se repartió una lectura para ser trabajada por todos en voz alta.<sup>109</sup> La dinámica consistió en lo siguiente: cada uno leyó una pequeña parte (se detenían cada que encontraban un punto) hasta que todos participaron.

La finalidad de este ejercicio consistió en que pusieran atención en la estructura y en el uso de la argumentación que se presentó al interior de la lectura. Esto se desarrolló tomando como base un ejemplo que venía en el texto: se vio detenidamente la manera en que estaba construido el argumento y se explicó principalmente la importancia de poder argumentar.

---

<sup>109</sup> Ver Anexo X. Lectura de García Barrios Benjamin, *Cuadernos de Filosofía II, Compilación de textos*. México 2016, p. 37-38. Y trabajos realizados por estudiantes en los cuales desarrollan la metodología propuesta para el desarrollo de la argumentación a partir de un tema de selección propia..

Después se pidió que se hiciera la interpretación: particularmente que expresaran lo que les hacía pensar acerca de la importancia de la argumentación. Para esta actividad también se tuvo que hacer una lectura acompañada: esto lo realizamos porque creemos que el grupo tuvo poca participación debido a la complejidad del texto. Este ejercicio permitió que los estudiantes participaran para que aclararan sus dudas.

Por último, para cerrar la sesión, se pidió a los estudiantes que expusieran su interpretación. Sin embargo, cabe destacar que un miembro del grupo se negó a participar: al resistirse a leer su reflexión se notó que su negativa sólo era una excusa pues no había trabajado. Por lo tanto, se le invitó a que lo hiciera con la intención de que lo ayude en la comprensión del tema, la participación es poca y los alumnos se encuentran poco interesados y dispersos por lo que se dejó de tarea un ejercicio de argumentación de un tema de su elección que desarrollaron y de los cuales se ponen ejemplos en los anexos.

## QUINTA SESIÓN

Momento de la intervención	Círculo comunicativo
<b>Objetivo de la sesión</b>	Reconocer los procesos de la comunicación a través de sus diferentes usos, dentro del marco argumentativo a partir de su experiencia.
<b>Inicio</b>	Presentación de nuevo tema con una actuación de compañeros para problematizar el diálogo y sus elementos.
<b>Desarrollo</b>	Explicación de los temas por parte de la profesora problematizando lo que habían presenciado y cuestionando la manera en que nos comunicamos y con que intenciones.
<b>Cierre</b>	Definir y ejemplificar las partes del círculo comunicativo, compartir a toda la clase sus ejemplos y realizar tarea de la búsqueda de las funciones del lenguaje.



En esta quinta sesión se abordó el tema del circuito comunicativo. Y duró noventa minutos. Se planeó una intervención por parte de los compañeros actuando una cita en frente de los demás, comienza con una representación sorpresa de unos estudiantes teniendo una conversación sobre una invitación a una fiesta. El grupo observa un poco desconcertado, sin darle tanta importancia hasta unos minutos después. En principio nadie hace mucho caso a la conversación de sus compañeros pero después ponen atención a lo que está pasando en el salón.

La representación se utilizó para abrir el tema del circuito comunicativo: se preguntó lo que observaron. Y las participaciones de los estudiantes mencionaron que lo que percibieron de manera general de la puesta en escena fue que trató “de una comunicación” y de un “diálogo”. Por tal motivo, esto dio pauta para especificar lo que es un circuito, cómo se usa en una comunicación y cómo se desarrollan sus partes. Luego se vincularon esos componentes con las funciones del lenguaje.

Una vez que terminó la explicación se les pidió que realizaran un ejemplo en parejas tratando de replicar lo que presenciaron al principio de la clase. Sin embargo, los estudiantes presentaron una negativa a realizar dicha actividad. Esta actitud que presentaron me llevó a cambiar el ejercicio por un ejemplo en su libreta con la indicación de que especificaran cada parte del circuito comunicativo. El ejercicio programado que estaba estimado para diez minutos se extendió ocho más.

Para finalizar la sesión se expusieron los trabajos. Sin embargo, el grupo se encontraba muy distraído por lo que se hizo un llamado para que pusieran atención a sus compañeros. Luego, una vez atentos, se analizó cada uno de los ejemplos expuestos. Y debido a las vicisitudes no dio tiempo de revisar todos los ejercicios, así que su análisis

quedó pendiente. Asimismo, se quedó de tarea investigar las funciones del lenguaje y sus definiciones.

<b>SEXTA SESIÓN</b>	
<b>Momento de la intervención</b>	<b>Las funciones del lenguaje</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	Relacionar los procesos de la comunicación a través de sus diferentes usos, dentro del marco argumentativo a partir de su experiencia.
<b>Inicio</b>	Recuento de la clase anterior
<b>Desarrollo</b>	Problematizar el tema con la pregunta ¿qué importancia tiene el lenguaje y cuáles funciones conocen? Lluvia de ideas en pizarrón para reforzar el tema.
<b>Cierre</b>	Trabajo en equipo para conformar ejemplos de las funciones del lenguaje y presentarlos a los compañeros.

En la sexta sesión se vio el tema de las funciones del lenguaje. Y la clase duró sesenta minutos aproximadamente. Se inició con un recuento de la clase anterior del circuito comunicativo. Luego se confrontó a los estudiantes sobre la importancia del lenguaje y la comunicación con la intención de reconocer su importancia y su uso. En esta actividad los estudiantes respondieron de manera activa aunque con ideas muy generales.

Después se recuperó la tarea que se dejó: se pidió la participación específica de lo que encontraron acerca de cada una de las funciones del lenguaje y se solicitó un ejemplo de lo que investigaron. En esta actividad los estudiantes sólo leían las definiciones por lo que se les indicó que interpretaran, es decir, que mencionaran con sus palabras la información que llevaron. También se les invitó a que dieran ejemplos de cada una de las funciones. Cabe mencionar que en esta dinámica los estudiantes también mostraron una participación activa.

Luego, se trabajó en el pizarrón: se anotó en qué consiste cada una de las funciones del lenguaje (emotiva, apelativa, poética, metalingüística, referencial, y fática) y su vinculación con el circuito comunicativo.

Para cerrar la sesión se formaron equipos para trabajar una función del lenguaje además de escoger un ejemplo y representarlo frente a los demás estudiantes. Para esta actividad se dieron 15 minutos. Cabe mencionar que al terminar la clase, una alumna presentó un reclamo relativo a la tarea: mencionó que ésta no se revisa. Ante dicho malestar lo que se respondió fue que la tarea se revisó a partir de las participaciones que tuvieron pues de esta manera se trata de quitar la visión de la tarea como un trámite administrativo más.

### **c) Análisis de la práctica**

Antes de iniciar con nuestro análisis es necesario que fijemos a modo de esquema lo que entendemos por *enseñanza horizontal de la filosofía*. Esto, sin afán de agotar nuestro tema, lo haremos con la intención de aclarar lo que vamos a analizar en nuestra práctica. A partir de lo que mencionamos en el primer capítulo intentamos usar la propuesta dialógica del filósofo Martin Buber para entender que la *enseñanza horizontal de la filosofía* puede ser aquella que está en relación con el estudiante: principalmente a partir del compromiso y la responsabilidad como características principales con la formación educativa.

Ahora bien, intentamos marcar el compromiso y la responsabilidad con el diálogo que propone Paulo Freire y que expusimos detalladamente en el segundo capítulo. Por esta razón el compromiso y la responsabilidad de la enseñanza docente estarán centrados en una praxis (acción-reflexión) liberadora que se logra a través del diálogo. En este sentido la enseñanza docente al comprometerse y al responsabilizarse con la formación del estudiante a partir del diálogo estará ejerciendo una práctica educativa horizontal.

Por lo tanto, nuestro análisis tratará de buscar en qué momento de nuestra intervención llevamos a cabo una horizontalidad enmarcada en el compromiso y en la responsabilidad a través del diálogo. El análisis lo dividiremos en dos aspectos: 1) la planeación; y 2) la intervención.

### **1) Análisis de la planeación**

Con respecto a la planeación podemos decir que se realizó un esquema previo que se alimentó a lo largo de las clases a partir del diálogo que se mantuvo de manera constante con los estudiantes. Haber considerado la palabra del estudiante para la planeación provocó que se generara una atmósfera de compromiso y de responsabilidad, mismas que no se lograron desde un principio, pero que se fueron trabajando clase con clase.

El diálogo permitió que las planeaciones privilegiaran el contexto y los intereses de los estudiantes. De esta manera pensamos que el docente se compromete y se responsabiliza con el estudiante en su formación antes, durante y después de cada clase al considerarlo como un sujeto que tiene voz propia y no como un objeto dispuesto a ser “llenado” de información.

Tenemos que puntualizar que el diálogo, más que responder a la demanda de los intereses en la planeación de cada uno de los estudiantes, lo cual sería imposible atender una vasta multiplicidad de los mismos, lo que principalmente hace es cuestionar y confrontarlos a partir de un contexto en particular. De esta manera se trata de integrar los intereses al contenido del programa y al mismo tiempo se presentan los temas como una plataforma en el que los estudiantes pueden responder o problematizar sus inquietudes.

Es decir, el docente y el estudiante generaran un papel activo en la planeación: porque, ambos a través del diálogo generan una conciencia que permite la transformación de su realidad inmediata. Recordemos que esto no significa un “activismo ciego” ni un

“verbalismo mudo”. Más bien, el hecho de que los estudiantes participen en la creación de un reglamento, por ejemplo, para la autorregulación de sus actos al interior del aula, y que el docente los acompañe en este ejercicio, ya implica una enseñanza horizontal que los compromete a llevar a cabo una praxis y los responsabiliza de que se cumpla el acuerdo al que se llegó en grupo.

En suma, la propuesta dialógica aquí planteada está formulada a partir del ejercicio de la praxis constante y de manera conjunta con el fin de que exista una apropiación de conocimientos que permita una transformación de la realidad. Esto con la finalidad de que la palabra del estudiante sea el motor de arranque que permita el compromiso y la responsabilidad en la construcción de su propio saber.

## **2) Análisis de la intervención**

La intervención didáctica se llevó a cabo bajo una estructura de apertura, desarrollo y cierre. Se generaron seis objetivos particulares que nos permitieron tener una orientación y organización en la secuencia y en el contenido de las clases. Asimismo, la planeación consideró el contexto del grupo: se tuvo 30 alumnos aproximadamente con edades entre los 15 y los 17 años.

La estrategia colaborativa y la táctica dialógica contemplaron ejercicios que fomentaron las participaciones activas de los estudiantes: cabe aclarar que éstas también consistían en la escucha atenta de lo que decía cada uno de sus compañeros. Asimismo, se procuró poner actividades que recuperaran el contexto y los conocimientos previos de su vida cotidiana.

Respecto a las técnicas y herramientas que se usaron y que permitieron reforzar una enseñanza horizontal de la filosofía fueron las siguientes: desarrollo de temas de interés,

trabajo en equipo, discusiones acompañadas, esquemas, preguntas detonadoras, lecturas dirigidas, lluvia de ideas, tablas de comparación y elaboración de ejemplos escritos.

En la mayoría de las sesiones existió el diálogo. Sin embargo, para lograr esto se tuvo que trabajar constantemente e invitar a los estudiantes directamente a que intervinieran. Si bien su intervención en un principio era literal, es decir, se limitaban a repetir lo que habían investigado, a partir de que se les preguntaba lo que sus palabras querían decir se detenían a pensar más lo que expresaban. Esto permitió que los estudiantes se empezaran a hacer responsables de lo que investigaban, pues luego, lo que glosaban en clase lo relacionaban con aspectos de su vida cotidiana. Y creemos que esto implica ya una apropiación del conocimiento de manera comprometida.

A partir de que decidimos usar una estrategia colaborativa pusimos algunas actividades grupales. Esta estrategia a diferencia de la cooperativa permite que sean los propios estudiantes que organicen la actividad que se dejó en clase, es decir, son ellos los que deciden cómo lograr lo que se pidió. Esto nos permitió observar que el diálogo les permitió llegar a acuerdos, repartir actividades, en suma, hacerse cargo de su propio aprendizaje.

También tratamos de vincular los temas que venían en el programa institucional con algunas problemáticas de su cotidianidad. Con esto pudimos observar que la participación aumentó considerablemente: ya que al dialogar sobre aquello en lo que se encuentran inmersos a partir del tema que se está analizando provoca que los estudiantes se involucren más con la clase, pero sobre todo con sus compañeros.

Es importante mencionar que la enseñanza horizontal no significa una pérdida en la autoridad que el docente posee. Pues como hemos intentado mencionar en el primer capítulo: la autoridad se ejerce a partir del compromiso y de la responsabilidad que el

docente asume con sus estudiantes. Y estas características se pueden llevar a cabo a través de un diálogo que busca una praxis liberadora en el mundo.

Hacemos hincapié en estas afirmaciones porque es muy fácil que la horizontalidad se confunda con una ausencia de autoridad al interior del aula. Y esto lo pudimos observar en la primera sesión de nuestras prácticas. al realizar la creación del reglamento bajo el cual nos regiríamos. Aquí pudimos detectar que las intervenciones fueron poco serias, ya que, sugerían media hora de tolerancia de entrada, lo que implicaba que se perdiera casi la mitad de algunas sesiones. No obstante, esto sirvió para llevar a cabo un primer ejercicio de diálogo y de reflexión acerca de lo que implicaba tener dicho tiempo de tolerancia. El acuerdo quedó en otorgar diez minutos de tolerancia para la llegada al salón de clases: pues a la mayoría les resultaba imposible llegar antes ya que tenían una materia que se empalmaba con la nuestra.

En otra de las sesiones se presentó un caso que nos llamó mucho la atención: una estudiante reclamó en medio de las participaciones de sus compañeros el porqué no se había revisado la tarea a cada uno de ellos. Al respecto mencionamos que la tarea era una condición para las participaciones, es decir, que recordara que era su responsabilidad investigar el tema que se estaba viendo para que se pudiera reflexionar sobre éste en el salón y con sus compañeros.

Asimismo, dijimos que la tarea que se dejara era importante y que tenía un puntaje a considerar; pero más lo era compartir lo que había encontrado y no sólo cumplir por cumplir con el trabajo sino reflexionar y relacionarlo con su vida cotidiana. Por lo que en ese momento la invitamos a que nos compartiera lo que había investigado, pero que intentara no repetir lo que había hallado, sino que intentara explicarlo con sus propias palabras (paráfrasis) y lo intentara relacionar con un aspecto de su vida cotidiana.

Lo anterior también nos enseñó lo endeble que puede llegar a ser nuestra propuesta. Pues si el docente no tiene bien claro lo que se busca con la enseñanza horizontal de la filosofía a partir del diálogo, esto se puede convertir en el aula en una charla más que en una reflexión filosófica, es decir, pueden existir intercambios de ideas, pero no un diálogo que promueva responsabilidad y compromiso con el “otro”, o bien, con un “Tú” que no sólo implica a sus compañeros sino con todo su entorno que les rodea.

Por lo tanto, pensamos que nuestra propuesta no es un método que al ser estudiado pueda ponerse en marcha. Si bien es cierto que el docente debe tener en cuenta el propósito que se busca con una enseñanza horizontal de la filosofía también lo es que debe ser muy astuto para poner en práctica la responsabilidad y el compromiso a partir de cualquier evento inesperado que se presente en la clase.

Lo anterior también implica que el docente esté revisando constantemente su práctica: pues la enseñanza horizontal de la filosofía también es una praxis, es decir, dicha práctica educativa debe re-flexionarse permanentemente con el objetivo de mejorarla o bien para no permitir que la enseñanza se vuelva una imposición. Por esto, nuevamente, se vuelve pertinente contar con una planeación abierta que antes, durante y después de las clases contemple los intereses y el contexto de los estudiantes.



## CONCLUSIONES

En esta tesis nos preguntamos por el saber que se ha encargado de configurar la didáctica filosófica. Nuestro trabajo inició con la siguiente premisa: la enseñanza que realiza el docente es el reflejo de su posicionamiento epistemológico. Por tal motivo, consideramos que la manera que tiene el docente de apropiarse del saber provocará que configure su práctica educativa en un ejercicio vertical o bien horizontal.

Al respecto, la UNESCO nos ha mencionado que la enseñanza de la filosofía por lo general se imparte de manera vertical. Y esta enseñanza se fundamenta en un saber operativo en el que importa más la descripción que la reflexión. Esto provoca que el docente deje afuera al estudiante en la elaboración de sus clases: pues lo que le importa es transmitir lo que ha investigado para la memorización o la resolución mecánica de problemas y no para la problematización. Por lo que creemos que una estrategia que se sustenta a partir de un saber que en ningún momento considera al “otro” se convierte en una enseñanza autoritaria.

La afirmación anterior no es menor, ya que, el docente de filosofía cosifica en la clase al estudiante en el momento en que aquél se posiciona verticalmente frente a éste. Dicha proposición la constatamos, entre otros aspectos, por la manera tradicional que imparte su materia: ya que la forma más habitual por la que transita su quehacer consiste en un ejercicio de “transmisión” de datos para la reproducción memorística de la información que se vertió. Aunque también podemos observar posicionamientos “críticos” de enseñanza filosófica que caen en la verticalidad debido a que siguen engarzados al modo operativo de impartir las clases: esto lo podemos ver, por ejemplo, en las estrategias que buscan resolver los dilemas filosóficos a través de una fórmula, cuando la filosofía, si bien puede dar

algunas respuestas parciales, busca más el cuestionamiento que la resolución absoluta de los conflictos.

Sin importar qué tipo de estrategia use el docente, si éste no deja de dar predominio y exclusividad al saber operativo del “cómo”, los estudiantes seguirán estando supeditados al dictado de la clase. Por lo tanto, pensamos que ejercer la docencia, particularmente en la materia de filosofía, a partir de un posicionamiento vertical es arrebatarle al estudiante su palabra, pero, sobre todo, su condición de sujeto.

Por consiguiente, creemos de vital importancia que el docente deba posicionarse a partir de un saber que le permita considerar a los estudiantes para la realización de las clases. Pues aún vemos que la enseñanza de la filosofía sigue realizándose de manera impositiva, es decir, vertical debido al saber instrumental en el que descansa.

Debido a lo anterior, nuestra propuesta de trabajo consistió en sustentar filosóficamente cómo el posicionamiento horizontal le permite al docente de filosofía generar en el aula las condiciones necesarias para comenzar a recuperar la palabra del estudiante. Para atender lo que mencionamos primero tuvimos que preguntarnos por el tipo de saber que se ha impuesto y que no permite generar prácticas educativas horizontales. Luego nos cuestionamos por el sustento pedagógico que coadyuva con dichas prácticas. Y por último, intentamos llevar a cabo nuestra propuesta en la materia de filosofía II (lógica).

Hacemos hincapié en que nosotros sostenemos que la verticalidad u horizontalidad de la enseñanza se puede definir a partir del posicionamiento epistemológico que el docente adopte para llevar a cabo sus clases. Si el docente no se posiciona a partir de un saber que le permita estar con el estudiante simplemente no podrá llevar a cabo una enseñanza horizontal. Y para que la enseñanza de la filosofía sea abierta y apunte a la formación del espíritu crítico ésta se debe precisar a través de un saber crítico que considere al estudiante.

Por tal motivo, nuestro posicionamiento para una enseñanza horizontal se fundamentó en la tradición hebrea, en particular, en el filósofo Martin Buber. Pues éste a través de su propuesta dialógica “Yo-Tú” nos permite estar con el otro. Y esta idea llevada al ámbito educativo nos permitió pensar una enseñanza horizontal de la filosofía en el momento en que el docente se encuentra comprometido y se responsabiliza con la formación del estudiante.

Nos resulta importante mencionar que la recuperación de la tradición hebrea frente a la griega la realizamos para elaborar un contraste de significados de la noción de “verdad” y de “autoridad”. En este sentido pensamos que dicha tradición nos posibilita dar alguna respuesta a nuestras inquietudes filosóficas y educativas que presentamos en esta tesis. Por lo tanto, queremos dejar por sentado que nuestra apropiación de la tradición judía no tiene por objetivo ninguna apología.

Por lo antes dicho, nuestro primer propósito no consistió en realizar una disyunción entre estas dos culturas: ¿la griega o la hebrea? Sin embargo, lo que sí puntualizamos fue que la *alétheia* prefilosófica provoca una *auctoritas* indoeuropea como aquello que ha predominado e incluso lo que se ha impuesto como la única visión de verdad y práctica de autoridad.

Ahora bien, esto no significa que todo el crédito lo tengan los conceptos hebreos *Hemet* y *SaMJ`uT*: porque pensamos que no se trata de subordinar una tradición frente a la otra. De hacerlo la preocupación del “otro” se llevaría a partir de una victimización. No obstante, lo que sí realizamos fue recuperar el acto de compromiso y responsabilidad que trae consigo esta visión de verdad y de autoridad.

A partir de lo anterior en la tesis afirmamos que la *auctoritas* establece una *relación de poder de manera vertical sobre el otro* para que a través del uso legítimo de la razón se

cumpla su mandato; y la *SaMJ`uT* implica una *relación de poder de manera horizontal con el otro* a partir del compromiso para que por medio de la confianza (*HeMuHaH`*) se dé apoyo y orientación, es decir, acompañamiento. Y esta última proposición fue la que nos hizo pensar en la posibilidad de una enseñanza horizontal de la filosofía.

Cabe aclarar que las afirmaciones que hemos realizado en el párrafo anterior se encuentran lejos de representar una condicional lógica. Pues no basta con anhelar una práctica docente que conlleve una responsabilidad y un compromiso como características principales de la enseñanza, sino con ejercitar de manera constante esta postura que defendemos.

Por tal motivo, no basta con cambiar de paradigma epistemológico para mejorar las prácticas docentes, sino con ejercitar el saber que nos lleva al encuentro con el “otro”. Para este propósito nos resultó de gran ayuda la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Pues la horizontalidad, la posibilidad de estar con el “otro”, se podría reforzar a partir del diálogo.

El *diálogo freireano* nos abrió la posibilidad de una enseñanza horizontal, porque éste tiene como finalidad principal forjar una relación dialéctica entre docente y estudiante. Recordemos que para este pedagogo el diálogo, más allá de entenderlo como un esquema que se estructura a partir del circuito del habla, nos lleva a la interacción constante e indispensable entre la reflexión y la acción.

Freire menciona que estos dos elementos centrales del diálogo no deben ser considerados de manera aislada: ya que su desarticulación provocaría que, por una parte, la reflexión se vuelva un balbuceo de ideas; y, por otra parte, la acción se convierta en una serie de actividades dominadas por el impulso.

Fue importante tener en cuenta lo antes mencionado porque si se considerara al diálogo solamente en cuanto acción todo culminaría en un “activismo”, es decir, en una

acción vana, sin sentido, que se realiza sin mediación de la reflexión. Y si se efectuara a través de la reflexión sin compañía de la acción esto se traduciría en pura “palabrería y verbalismo”: esto significa un pronunciamiento abstracto frente a la realidad, ya que, la palabra al carecer de la acción se encontraría imposibilitada de toda transformación.

Por lo tanto, es fundamental que el diálogo sea puesto en marcha contemplando la unidad dialéctica de la acción y la reflexión, de lo contrario, su unilateralidad imposibilitaría lo que Freire llama praxis: entendido ésta como una intervención consciente de la realidad para la transformación del mundo.

Recordemos que para Freire el ejercicio del diálogo de manera dialéctica permite que nazca la existencia humana en comunidad: pues posibilita que salga la voz que se encontraba cosificada en los individuos. Y cuando el sujeto elabora su propia palabra, es decir, cuando estructura un discurso propio, puede incidir en el mundo en el que se encuentra inmerso.

Hay que tener en cuenta que el diálogo no se practica de manera aislada: pues la reflexión y la acción se dan en colectividad. Esto resulta indispensable, pues dialogar implica formar y comprometer lazos sociales, ya que, sólo así se puede transformar la realidad, dicho de otra manera, al dialogar con el otro se *reflexiona* y *actúa* con el otro para la transformación consciente del entorno en el que se habita.

Así pues, encontramos en el *diálogo freireano* la posibilidad de llevar a cabo una enseñanza horizontal: ya que al docente además de considerar los intereses y el contexto de los estudiantes para la planeación de sus clases se compromete y se responsabiliza con el “otro” al verse inmerso en una pequeña comunidad: el grupo de clases.

En suma, a partir de lo que mencionamos en el primer capítulo intentamos usar la propuesta dialógica del filósofo Martin Buber para entender que la *enseñanza horizontal de*

*la filosofía* puede ser aquella que está en relación con el estudiante: principalmente a partir del compromiso y la responsabilidad como características principales con la formación educativa.

Y luego intentamos marcar el compromiso y la responsabilidad con el diálogo que propone Paulo Freire y que expusimos detalladamente en el segundo capítulo. Por esta razón el compromiso y la responsabilidad de la enseñanza docente estarán centrados en una praxis (acción-reflexión) liberadora que se logra a través del diálogo. En este sentido la enseñanza docente al comprometerse y al responsabilizarse con la formación del estudiante a partir del diálogo estará ejerciendo una práctica educativa horizontal.

No obstante, al tratar de concretizar lo anterior, es decir, al llevar a la escena nuestra propuesta, la de una enseñanza horizontal de la filosofía a partir del diálogo, nos encontramos con algunos aciertos como también con muchos retos. Hablaremos primero de aquéllos para concluir con éstos.

Por una parte, a partir de que decidimos usar una estrategia colaborativa pudimos observar que aumentó la participación y empezaron a hacerse responsables. Esta estrategia a diferencia de la cooperativa permite que sean los propios estudiantes quienes organicen la actividad que se dejó en clase, es decir, son ellos los que deciden cómo lograr lo que se pidió. Esto nos permitió observar que el diálogo les permitió llegar a acuerdos, repartir actividades, en suma, hacerse cargo de su propio aprendizaje.

Asimismo, una enseñanza horizontal de la filosofía nos permitió vincular los temas que venían en el programa institucional con algunas problemáticas de su cotidianidad. Con esto pudimos observar que la participación aumentó considerablemente: ya que al dialogar sobre aquello en lo que se encuentran inmersos a partir del tema que se está analizando

provoca que los estudiantes se involucren más con la clase, pero sobre todo con sus compañeros.

Lo anterior también nos enseñó lo endeble que puede llegar a ser nuestra propuesta. Pues si el docente no tiene bien claro lo que se busca con la enseñanza horizontal de la filosofía a partir del diálogo, esto se puede convertir en el aula en una charla más que en una reflexión filosófica, es decir, pueden existir intercambios de ideas, pero no un diálogo que promueva responsabilidad y compromiso con el “otro”, o bien, con un “Tú” que no sólo implica a sus compañeros sino con todo su entorno que les rodea.

Y por otra parte, pensamos que nuestra propuesta no es una metodología que al ser estudiada por el docente pueda ponerse en marcha. Si bien es cierto que éste debe tener en cuenta el propósito que se busca con una enseñanza horizontal de la filosofía también lo es que debe ser muy astuto para poner en práctica la responsabilidad y el compromiso a partir de cualquier evento inesperado que se presente en la clase.

Lo anterior también implica que el docente esté revisando constantemente su práctica: pues la enseñanza horizontal de la filosofía también es una praxis, es decir, dicha práctica educativa debe re-flexionarse permanentemente con el objetivo de mejorarla o bien para no permitir que la enseñanza se vuelva una imposición. Por esto, nuevamente, se vuelve pertinente contar con una planeación abierta que antes, durante y después de las clases contemple los intereses y el contexto de los estudiantes.

## ANEXO I

A continuación, mostramos la tabla que explicita los objetivos de cada contenido temático de la materia introducción a la filosofía:

<b>I: INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>CARACTERIZACIÓN</b>
<p>Identificará la relación existente entre filosofía y vida cotidiana, a través del planteamiento de problemas, para reflexionar sobre sí mismo y su entorno</p>	<p>¿Qué es la reflexión filosófica?</p> <p>El mundo del diálogo y las preguntas</p> <p>Saber cotidiano y saber filosófico</p>	<p>Reconoce en qué consiste el quehacer filosófico, a partir de la reflexión sobre su propia vida</p> <p>Relaciona la filosofía con diversos ámbitos de su vida cotidiana tales como: medio ambiente, sociedad, cultura, historia, política, educación, religión, sexualidad y economía</p> <p>Reflexiona y problematiza sobre su entorno y vida cotidiana a partir de la filosofía</p>
<p>Comparará entre la educación tradicional y la educación crítica, reflexionando sobre ellas y la importancia que tienen para el desarrollo de su identidad personal en su entorno social</p>	<p>La educación como problema filosófico</p> <p>Educación tradicional y educación crítica.</p> <p>Modelo pedagógico del IEMS</p>	<p>Identifica la dimensión filosófica de la educación</p> <p>Analiza la forma en que la educación incide en el desarrollo personal.</p> <p>Juzga de manera crítica diversos procesos educativos</p>
<p>Comprenderá a la filosofía relacionándola con otras formas de explicación y reflexión, logrando distinguirla entre ellas por sus características particulares</p>	<p>¿Qué es la filosofía?</p> <p>Distinción y vínculos entre filosofía y mito, ciencia,</p>	<p>Identifica las diferencias entre la filosofía y otras áreas del saber</p> <p>Relaciona la filosofía con otras formas de interpretar la realidad</p>



	religión y arte	Muestra apertura hacia distintas formas de ver el mundo
Analizará algunos problemas filosóficos vinculados a su contexto, así como el carácter histórico de los planteamientos y teorías filosóficas	<p>Historicidad de los problemas y corrientes filosóficas</p> <p>Disciplinas filosóficas: características y objetos de estudio</p> <p>Filosofía europea y latinoamericana: el problema del eurocentrismo</p>	<p>Identifica de manera introductoria, diversos problemas, corrientes, áreas, métodos y autores de la tradición filosófica</p> <p>Distingue la diversidad del discurso filosófico como expresión de un contexto histórico-cultural</p> <p>Aprecia la dimensión histórica y plural del pensamiento filosófico</p>

## ANEXO II

A continuación, mostramos la tabla que explicita los objetivos de cada contenido temático de la materia de lógica:

<b>II: LÓGICA</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>CARACTERIZACIÓN</b>
<p>Reconocerá los procesos del lenguaje en su relación con la argumentación a través de sus diferentes usos, dentro del marco comunicativo y su construcción a partir del conocimiento y crítica de las diversas visiones del mundo, con la finalidad de comprender y transformar su propia realidad.</p>	<p>Conocimientos de las herramientas suficientes de la lingüística</p> <p>Circuito comunicativo</p> <p>Tipos y usos de lenguaje</p>	<p>Identifica algunos usos e intenciones del lenguaje humano y comunicativo, lo que le permite problematizar sus sentidos y aplicaciones en distintos contextos de la vida cotidiana</p> <p>Identifica la complejidad del lenguaje, lo que le permite problematizar sus sentidos y aplicaciones en distintos contextos de la cotidianidad</p> <p>Muestra una posición crítica y de apertura frente al discurso</p>
<p>Comprenderá los elementos básicos de la lógica que son pertinentes, tanto en la construcción de argumentos como en el análisis de los discursos, con el fin de fomentar el pensamiento crítico</p>	<p>Lógica formal: definiciones y características</p> <p>Leyes de pensamiento: principio de identidad, principio de no contradicción, principio del tercer excluido, principio de razón suficiente</p> <p>Formas del pensamiento: concepto, juicio y raciocinio</p> <p>Argumentos: partes, tipos (inductivo, deductivo y analógico),</p>	<p>Comprende los procesos del pensamiento para poder formular y analizar argumentos y discursos</p> <p>Analiza argumentos correctos e incorrectos, además de identificar discursos para utilizarlos en el ejercicio del pensamiento crítico</p> <p>Muestra una posición crítica frente al discurso propio y el de los otros con la intención de llegar a acuerdos</p>

	localización y esquematización de argumentos  Falacias	
Reconocerá los elementos de la retórica para argumentar sus ideas, considerando la intencionalidad en un discurso, así como su uso para persuadir al auditorio que se dirige	Lógica informal: conceptos fundamentales para el análisis del discurso retórica (pragmática, dialéctica, sofística, argumentos, emociones, intuiciones, valores, costumbres, creencias y lenguaje figurado)	Comprende los elementos del discurso retórico: antecedentes, procedimientos y propósitos  Aplica los diferentes elementos retóricos en un discurso, lo cual le permitirá el análisis, la construcción y la confrontación del mismo  Mantiene una posición crítica frente a las diferentes intencionalidades contenidas en un discurso
Se familiarizará con las reglas del diálogo para establecer una discusión crítica, mediante la cual se promueva tanto el debate cooperativo como el polémico	Reglas del debate cooperativo  Reglas del debate polémico	Conoce las reglas, tanto del debate cooperativo, como del polémico  Aplica las reglas, tanto del debate cooperativo como del polémico  Muestra disposición para intervenir en el debate, defender sus puntos de vista y valorar las opiniones del otro

### ANEXO III

A continuación, mostramos la tabla que explicita los objetivos de cada contenido temático de la materia de ética:

<b>III: ÉTICA</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>CARACTERIZACIÓN</b>
Comprende las diferencias que hay entre ética y moral a través del estudio de los conceptos y categorías propios de la ética a fin de que puedan dar cuenta de sus propios actos morales	<p>Introducción general a la Ética: ¿Qué es la ética?</p> <p>La relación que existe entre la moral y la ética: problemas morales y problemas éticos</p> <p>¿Ética, para qué?</p> <p>Moral y vida cotidiana</p> <p>Axiología y su relación con la ética</p>	<p>Distingue las características del acto moral</p> <p>Distingue la reflexión ética de la práctica moral</p> <p>Asume una actitud crítica y responsable frente a los problemas cotidianos</p>
Conocerá los sistemas normativos, con la finalidad de que pueda cuestionarse y evaluar sus propias normas con una actitud crítica	<p>Distintos sistemas normativos (morales, jurídicos, sociales, políticos, religiosos, etc.) y las condiciones histórico-sociales que los determinan</p> <p>Fundamentos axiológicos de los sistemas normativos</p>	<p>Identifica diferentes sistemas normativos y las bases que los sustentan</p> <p>Relaciona los diferentes tipos de normas con las condiciones histórico-sociales que las determinan</p> <p>Muestra una actitud crítica ante la diversidad de sistemas normativos</p>
Comprenderá las nociones de libertad y responsabilidad a través del estudio del discurso ético, con el fin de que juzgue y oriente su vida cotidiana	<p>Nociones de libertad y responsabilidad</p> <p>La libertad como problema filosófico.</p> <p>Libertad y determinismo</p> <p>Hacia una ética de la</p>	<p>Identifica la relación moral que existe entre libertad y responsabilidad</p> <p>Reconoce la importancia de la libertad y la responsabilidad en los actos humanos</p> <p>Ejerce su libertad siendo consecuente con la noción de</p>

	libertad y responsabilidad en el propio contexto socio-histórico	responsabilidad
Reflexionará sobre el carácter intersubjetivo del quehacer humano a partir de las nociones de persona y comunidad para explicitar sus consecuencias éticas	<p>La subjetividad</p> <p>Intersubjetividad e importancia del reconocimiento</p> <p>Argumentos y juicios morales</p> <p>Tolerancia y etnocentrismo</p> <p>Derechos humanos</p> <p>Dignidad humana</p>	<p>Identifica diversos conceptos de persona y comunidad</p> <p>Identifica los elementos necesarios para la argumentación y juicio de los actos morales del individuo al interior de su comunidad</p> <p>Muestra disposición al análisis crítico del interactuar humano</p>
Identificará los valores del mundo contemporáneo, mediante el estudio de las categorías propias de la axiología, para comprender problemas mundiales y nacionales	<p>Axiología y mundo contemporáneo</p> <p>La ética y su relación con otros ámbitos sociales: medio ambiente, política, religión, medios de comunicación, etc.</p> <p>Problemas nacionales y mundiales: económicos, ecológicos, sociales, políticos y culturales</p>	<p>Reconoce las problemáticas nacionales y mundiales a través de la reflexión axiológica</p> <p>Interpreta desde un punto de vista ético los problemas nacionales y mundiales</p> <p>Juzga críticamente y se compromete con los problemas de su comunidad</p>

## ANEXO IV

A continuación, mostramos la tabla que explicita los objetivos de cada contenido temático de la materia de estética:

<b>IV: ESTÉTICA</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>CARACTERIZACIÓN</b>
Conocerá el origen y desarrollo de la Estética como disciplina filosófica, a través de la reflexión sobre los fenómenos estéticos y su vinculación con el arte para desarrollar su sensibilidad	La estética y el arte  Nociones de arte  Nociones de estética  Vinculación entre arte y estética	Identifica distintas nociones de Estética y arte, entendiendo a ambos como productos históricos y culturales  Identifica los nexos entre Estética, Historia, y Arte  Muestra sensibilidad respecto al arte y a los fenómenos estéticos como lugares de reflexión y goce
Explorará distintos acercamientos a los fenómenos estéticos, cuestionándolos para alcanzar una comprensión más amplia acerca del mundo	Fundamentos de la estética  Origen y desarrollo de las categorías estéticas: gusto, belleza, creación, recepción, sensibilidad, juicio Estético  Vínculo entre arte y sociedad, y la relación con su entorno y contexto	Identifica diferentes elementos teóricos de los fenómenos estéticos  Reflexiona sobre los fenómenos estéticos en relación con otros ámbitos de la cultura  Manifiesta una actitud crítica, ante los fenómenos estéticos
Conocerá diferentes manifestaciones artísticas y su relación con la Estética, a través del acercamiento a las obras de arte, para desarrollar su gusto y su capacidad de reflexión estética	La estética y las artes Introducción de la estética de las artes  Herramientas de la estética de las artes  Aplicación de categorías estéticas, en la reflexión sobre su experiencia estética	Identifica las manifestaciones artísticas y su relación con la Estética  Reflexiona por medio del acercamiento a las diferentes manifestaciones artísticas  Manifiesta gusto e interés hacia las distintas manifestaciones artísticas

<p>Identificará las nuevas formas del arte y de la reflexión estética, generadas a partir de la influencia de las nuevas tecnologías para distinguirlas de las categorías estéticas tradicionales</p>	<p>Estética, arte y tecnología</p> <p>Introducción a nuevas formas del arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Fotografía</li> <li><input type="checkbox"/> Cine</li> <li><input type="checkbox"/> Multimedia</li> </ul> <p>Influencia de las nuevas tecnologías en la concepción del arte</p> <p>Introducción a los problemas de la estética contemporánea.</p>	<p>Comprende las modificaciones del discurso estético y de la creación artística dadas a partir de la utilización de las nuevas tecnologías</p> <p>Distingue las nuevas formas y técnicas de creación y manifestación artística</p> <p>Muestra apertura y actitud crítica ante las nuevas manifestaciones</p>
---	---	---

## ANEXO V

A continuación, mostramos la tabla que explicita los objetivos de cada contenido temático de la materia de filosofía política:

<b>V: FILOSOFÍA POLÍTICA (OPTATIVA)</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>CARACTERIZACIÓN</b>
Comprenderá conceptos y categorías fundamentales de la Filosofía Política, su especificidad y diferencia de la Ciencia Política, de la propia práctica política y de la Ética, para así reflexionar críticamente sobre su entorno político	<p>Introducción a la Filosofía Política</p> <p>¿Qué es la Filosofía Política?</p> <p>La Filosofía Política y su diferencia con la ciencia política</p> <p>Filosofía Política y su diferencia con la práctica política</p> <p>Vínculos y oposiciones de la Filosofía Política con la Ética</p> <p>Conceptos fundamentales de la reflexión filosófica política</p>	<p>Identifica los conceptos, categorías y la especificidad de la Filosofía Política</p> <p>Diferencia a la Filosofía Política de la Ciencia Política y de la práctica política e identifica sus conceptos fundamentales en el análisis social</p> <p>Muestra interés por los problemas de la Filosofía Política</p>
Identificará algunos modelos de organización política, mediante el estudio y recuento histórico de diversas teorías sobre formas de gobierno y estructuración de la sociedad. Así, comprende como los seres humanos conviven, se organizan, ejercen su libertad o son limitados en el ámbito político	<p>Formas de gobierno y modelos de asociación política a lo largo de la historia de la humanidad y su reflexión desde la filosofía política: Monarquía, tiranía, absolutismo, aristocracia y oligarquía, república y democracia, plutocracia, dictadura y totalitarismo, liberalismo, socialismo, anarquismo.</p>	<p>Reconoce algunas formas de organización política y social, mediante el estudio de diversas formas de gobierno propuestas en distintos momentos de la historia</p> <p>Compara los alcances y límites de distintas formas de organización política</p> <p>Reconoce los alcances y límites de las distintas formas de organización política</p>



	<p>Otros modelos de asociación política y social (teorías del contrato social)</p> <p>Carácter histórico tanto de los modelos como de las formas de gobierno y de las ideas filosóficas que les subyacen</p>	
<p>Conocerá algunos tipos de democracia a través de su contraste con otras formas de gobierno, para que comprenda los valores de la vida democrática contemporánea y los retos a los que se enfrenta</p>	<p>El conocimiento de los rasgos principales de la democracia, su desenvolvimiento histórico</p> <p>La diferencia entre democracia participativa y representativa, sus puntos en común y sus diferencias con el socialismo</p> <p>El problema de la justicia, la reducción liberal de la democracia a democracia electoral</p> <p>El papel del mercado y los medios de comunicación en la construcción del modelo democrático liberal</p> <p>Los retos y límites de una democracia incluyente, etc.</p> <p>La reflexión final estará encauzada a resaltar los diversos rasgos de la democracia (positivos y negativos), en particular en la vida democrática</p>	<p>Identifica algunas variantes del modelo democrático y sus diferencias con otras formas de gobierno</p> <p>Reflexiona críticamente sobre los modelos democráticos contemporáneos y los retos a los que se enfrentan</p> <p>Valora críticamente la cultura democrática en los distintos aspectos de su vida cotidiana</p>

	contemporánea	
Conocerá algunos de los problemas políticos contemporáneos a partir de las categorías de la Filosofía Política para desarrollar una reflexión crítica y fundamentada sobre ellos	Los contenidos a revisar para este objetivo pretenden que el estudiante utilice sus conocimientos teóricos, habilidades y actitudes desarrollados en los objetivos anteriores para propiciar un análisis de problemas políticos en el ámbito internacional (la globalización, el terrorismo, las sociedades pluriculturales, etc.) nacional (la discriminación étnica, la pobreza, los conflictos políticos, etc.) y local (inseguridad, desempleo, enajenación, etc.)	Identificará algunos elementos de la situación política contemporánea  Aplica las categorías de la Filosofía Política, a través del análisis y la argumentación a los problemas políticos contemporáneos  Asume una postura crítica y fundamentada frente a los grandes problemas políticos de su entorno

## ANEXO VI

### PLANEACIÓN DIDÁCTICA

DATOS GENERALES	
Nombre de la Asignatura	Filosofía II. Lógica.
Plantel de Adscripción	IEMS Vasco de Quiroga
Número de Alumnos	30
Didáctica	Estrategia: trabajo colaborativo. Táctica: enseñanza dialógica. Técnica: exposición, preguntas problematizadoras, corrillos, lluvia de ideas, lecturas dirigidas, comentadas, interpretación de citas.
Recursos y Herramientas TIC	Pizarrones, plumones, hojas, copias, libros, <i>buscadores de información, internet, Páginas de Lógica.</i>
Semestre y horas clase a la semana	2°. Semestre 4 horas/semana
Criterios de evaluación	La evaluación es un proceso constante durante todo el semestre y el estudiante deberá mostrar los conocimientos adquiridos durante el curso a través de los diversos instrumentos de evaluación: participación activa, trabajos en clase, tareas y trabajo final; considerando los siguientes porcentajes.  Asistencia a clases y asesorías 30 % Participación activa 30%  Tareas y trabajos en clase 20% Trabajo final 20%
Objetivos General	Inculcar en el estudiante una actitud analítica, crítica, reflexiva, que privilegie la formulación de las preguntas sobre las respuestas, el proceso de diálogo sobre las posturas dogmáticas y una actitud de apertura y búsqueda creativa de soluciones a los diferentes problemas que plantea la

	realidad contemporánea. En suma, se enseña y aprende filosofía al filosofar y no repitiendo mecánicamente los contenidos que podría presentar el índice de cualquier manual de filosofía.
Particular	El estudiante adquirirá las herramientas indispensables para el análisis discursivo, el uso del lenguaje y el ejercicio de su competencia lógica, retórica y dialógica, aplicando estrategias argumentativas en el debate.
Específico	Reconocerá los procesos del lenguaje en su relación con la argumentación a través de sus diferentes usos, dentro del marco comunicativo y su construcción a partir del conocimiento y crítica de las diversas visiones del mundo, con la finalidad de comprender y transformar su propia realidad.

<b>PLANEACIÓN GENERAL</b>	
<b>PRIMERA SESIÓN</b>	Esta actividad de enseñanza se ubica en la fase <b>inicial</b> de abordaje del tema.
Apertura	Duración 60 min. Encuadre: Presentación de la profesora, la creación de un reglamento interno y las características de la evaluación.
Desarrollo	Se realizó la presentación con una dinámica para romper el “hielo”. Se trabajó en plenaria con voto a mano alzada la creación del reglamento y se presentó la manera de evaluación para todo el semestre.
Cierre	Recordatorio de formas de evaluación y formas de trabajo durante todo el semestre.
<b>SEGUNDA SESIÓN</b>	Problematizar el concepto de lógica a partir de su uso en su vida cotidiana.
Apertura	La clase dura 90 min. Construcción de un mapa mental en el pizarrón con ayuda de sus tareas y

	<p>participaciones.</p> <p>De manera introductoria se realizó un repaso general de conocimientos previos para saber que entendían por lógica y sus aplicaciones en la vida cotidiana</p>
Desarrollo	<p>Se arrancará la sesión con dos preguntas problematizadoras ¿qué es lógica y para qué sirve?</p> <p>Se pretende que las preguntas anteriores sean el hilo conductor de la clase, con la intención de generar un mapa mental que les permitirá un reconocimiento de la importancia del concepto de lógica y su uso en la vida cotidiana. Desde las propias palabras de los estudiantes y se pueda construir una definición del concepto desde lo investigado en casa.</p> <p>Exposición por parte de la profesora la lógica formal Aristotélica y su teoría acerca de la construcción del pensamiento</p> <p>Trabajar con una lectura titulada “Aplicación de la lógica en la vida cotidiana” Fragmentos del texto de Suárez y Álvarez. <i>Lógica</i>. México, Santillana, 2002.</p>
Cierre	<p>Se hará un recuento de qué es lo que entendieron del concepto de lógica, se pide una reflexión en el cuaderno sobre él y sus aplicaciones en la vida cotidiana. Se deja de tarea la respuesta a la pregunta ¿cómo pensamos de manera habitual? para su reflexión y análisis.</p>
<b>TERCERA SESIÓN</b>	<p>Relacionar la lógica con la argumentación a través de sus diferentes usos.</p>
Apertura	<p>Se dará un contexto general de la lógica como disciplina filosófica retomando conocimientos previos de la clase anterior y temas vistos en otros cursos.</p>
Desarrollo	<p>Se pedirá a los estudiantes escriban con sus propias palabras en un párrafo lo que significa para ellos la lógica y su importancia como una rama de la filosofía. Obligando a recordar clases del semestre anterior y la demostración de conocimientos adquiridos.</p> <p>Se realizará la especificación de lógica y su objeto de estudio con un párrafo obtenido de la <i>Colección conocimientos fundamentales</i>. Coordinadora Elisabetta di Castro. México, UNAM, 2006. Que será anotado en el pizarrón y que aborda temas fundamentales de lógica con el</p>

	<p>fin de hacer una glosa de un párrafo escrito en el pizarrón con sus propias palabras.</p> <p>Después exponer a la clase y encontrar la relación de la lógica como sistema de conocimientos</p> <p>Relacionar el pensamiento lógico con la construcción de un argumento para defender una idea y como es utilizada en la vida cotidiana.</p>
Cierre	Para finalizar se debe hacer un recuento de lo visto en clase a manera de resumen de un párrafo con sus propias palabras para reiterar los temas de la clase.
<b>CUARTA SESIÓN</b>	Relacionar la lógica con la argumentación a través de sus diferentes usos a partir de su experiencia.
Apertura	Conocimientos previos sobre lógica y argumentación.
Desarrollo	Lectura en voz alta, análisis de cita del texto y del ejemplo para dar elementos argumentativos. Elaborar con sus palabras un párrafo de lo que entienden de una cita específica del texto.
Cierre	Para finalizar dar lectura a las reflexiones de cada estudiante para aclarar dudas.
<b>QUINTA SESIÓN</b>	Reconocer los procesos de la comunicación a través de sus diferentes usos, dentro del marco argumentativo a partir de su experiencia.
Apertura	Presentación de nuevo tema con una actuación de compañeros para problematizar el diálogo y sus elementos principales.
Desarrollo	<p>Explicación de la importancia de lenguaje y dar cuenta de los elementos que se encuentran en una comunicación por parte de la profesora problematizando lo que habían presenciado y cuestionando la manera en que nos comunicamos y con que intenciones lo hacemos.</p> <p>Realizar un ejemplo en pares del circuito comunicativo y representarlo en el salón.</p>
cierre	Definir y ejemplificar las partes del circuito comunicativo, compartir a toda la clase sus ejemplos y realizar tarea de la búsqueda de las funciones

	del lenguaje. Traer ejemplos de revistas y de recortes de periódicos de las funciones del lenguaje de tarea
<b>SEXTA SESIÓN</b>	Relacionar los procesos de la comunicación a través de sus diferentes usos, dentro del marco argumentativo a partir de su experiencia.
Apertura	Recuento de la clase anterior, problematizar con la pregunta ¿qué importancia que tiene el lenguaje y cuales funciones conocen?
Desarrollo	Se trabajará con Lluvia de ideas en pizarrón para explicar las funciones del lenguaje y su vínculo con el circuito comunicativo, se realizará una representación por equipo de cada una de las funciones para aclarar dudas acerca del tema y poder realizar las evidencias de aprendizaje.
Cierre	Trabajo en equipo para conformar ejemplos de las funciones del lenguaje y presentarlos a los compañeros.

## ANEXO VII

Lectura de García Barrios Benjamin que se realizó en voz alta para introducir a los estudiantes al tema de la lógica:

**LÓGICA**

¿Qué estudia la lógica?, ¿hacia qué temas orienta sus investigaciones? La palabra lógica proviene del vocablo griego *logos*, que significa "pensamiento", aunque también se ha entendido como "palabra", "razón" y "ciencia", "estudio". De acuerdo con su etimología, la lógica sería una ciencia o tratado del pensamiento. Hay que advertir que esta definición es demasiado amplia para caracterizar a la lógica, porque en realidad a nuestra disciplina sólo le interesa estudiar un aspecto o una parte del pensamiento, que llamaremos aspecto formal.

En efecto, la lógica es una disciplina formal porque se ocupa de las meras formas o estructuras del pensamiento. Se dedica a investigar cómo se encuentra estructurado el pensamiento con el fin de estudiar las leyes o principios que reglamentan la validez lógica del propio pensamiento.

Cuando la lógica estudia las proposiciones o juicios, como por ejemplo: "El pizarrón es verde", no se interesa por lo que se enuncia o dice de ellas, en este caso concreto no se interesa por el objeto pizarrón ni por el hecho de que sea verde; esto significa que la lógica centra su atención en la forma lógica que adoptan los pensamientos.

De la misma manera, cuando en la clase de aritmética se explica que "dos naranjas más tres naranjas suman cinco naranjas", no se habla en sí de las naranjas, sino de la suma: " $2 + 3 = 5$ ". En esta operación se ha abstraído o eliminado el contenido para quedarse con la forma.

La aritmética, como la lógica, son disciplinas que manejan formas: sumas, símbolos, en el caso de las matemáticas; conceptos, juicios, razonamientos, símbolos lógicos (como las conectivas lógicas), en el caso de la lógica.

De esta manera, tanto la lógica como la matemática son ciencias formales, de acuerdo con la naturaleza de los objetos que estudian.

Ahora bien, como disciplina formal que es, la lógica tiene como tarea construir lenguajes formales que contengan claridad, precisión y univocidad.

Para que comprendas un poco mejor por qué la lógica es una disciplina formal, pongamos un ejemplo:

Como la lógica estudia unas formas de pensamiento llamadas juicios o enunciados como éstos:

- "Venus es un planeta."
- "El oro es un metal."
- "El oso es un plantigrado."

no se ocupa en los contenidos diversos que cada uno de ellos expresa, pues desde el punto de vista de sus objetos (o contenidos) éstos serían de interés para otras ciencias particulares como la geografía, la mineralogía y la zoología, respectivamente.

Para la lógica estos juicios o enunciados no son más que ejemplos de una forma de pensamiento que se diferenciaría de otros, por ejemplo, del concepto y del razonamiento.

Para estudiar la forma de los juicios nos fijamos en los elementos que los componen a todos ellos:

- Todos tienen un sujeto; o sea, el objeto a que cada uno de ellos se refiere: "Venus", "el oro", "el oso".

• Así mismo, todos tienen un predicado, constituido por aquello que se dice o atribuye de los sujetos, a saber: que es un planeta, que es metal, que es un plantigrado (es decir, que para caminar se apoya con toda la planta del pie).

- Por último, en todos encontramos un término de enlace representado por el verbo "ser", que en la lógica tradicional se conoce con el nombre de cópula, porque sirve para unir, enlazar el sujeto con el predicado.

Gracias a la cópula, consideran los lógicos tradicionales, el juicio puede hacer afirmaciones o negaciones:

- "El pizarrón es verde." [Afirmación]
- "El pizarrón no es verde." [Negación]

Según sus componentes, estos ejemplos tienen la forma de lo que la lógica denomina juicios afirmativos.

Si quisiéramos representarlos en una fórmula abstracta, eliminando todo contenido, nos quedaríamos con ésta:

S es P donde S son los distintos sujetos que ya hemos visto ("Venus", "oro", "oso"); "es" representa la cópula (el verbo ser que une al sujeto con el predicado), mientras que P representa los predicados ("planeta", "verde", "plantigrado").

**DEFINICIÓN DE LÓGICA**

Por lo que hemos visto, podríamos decir que la lógica es la disciplina filosófica que tiene un carácter formal, ya que estudia la estructura o formas de pensamiento (tales como conceptos, proposiciones, razonamientos) con el objeto de establecer razonamientos o argumentos válidos o correctamente lógicos.

Además de estudiar las estructuras que conforman el pensamiento, a la lógica le interesa descubrir las leyes y los principios que permiten conducirnos con rigor, precisión y verdad hacia el conocimiento.

Una definición que nos puede ayudar a resumir los principales objetivos de la lógica es la que nos proporciona Gregorio Fingerman; para este autor la lógica es: "La ciencia de las leyes y de las formas del pensamiento, que nos da normas para la investigación científica y nos suministra un criterio de verdad".

Más adelante, nos dedicamos a la tarea de investigar cuáles son estas leyes o principios que regulan nuestro pensamiento, en qué consisten estas formas o estructuras del pensamiento mismo, así como la naturaleza de estos criterios que nos orientan hacia la verdad: un tipo de verdad formal que es la que le interesa estudiar a la lógica.

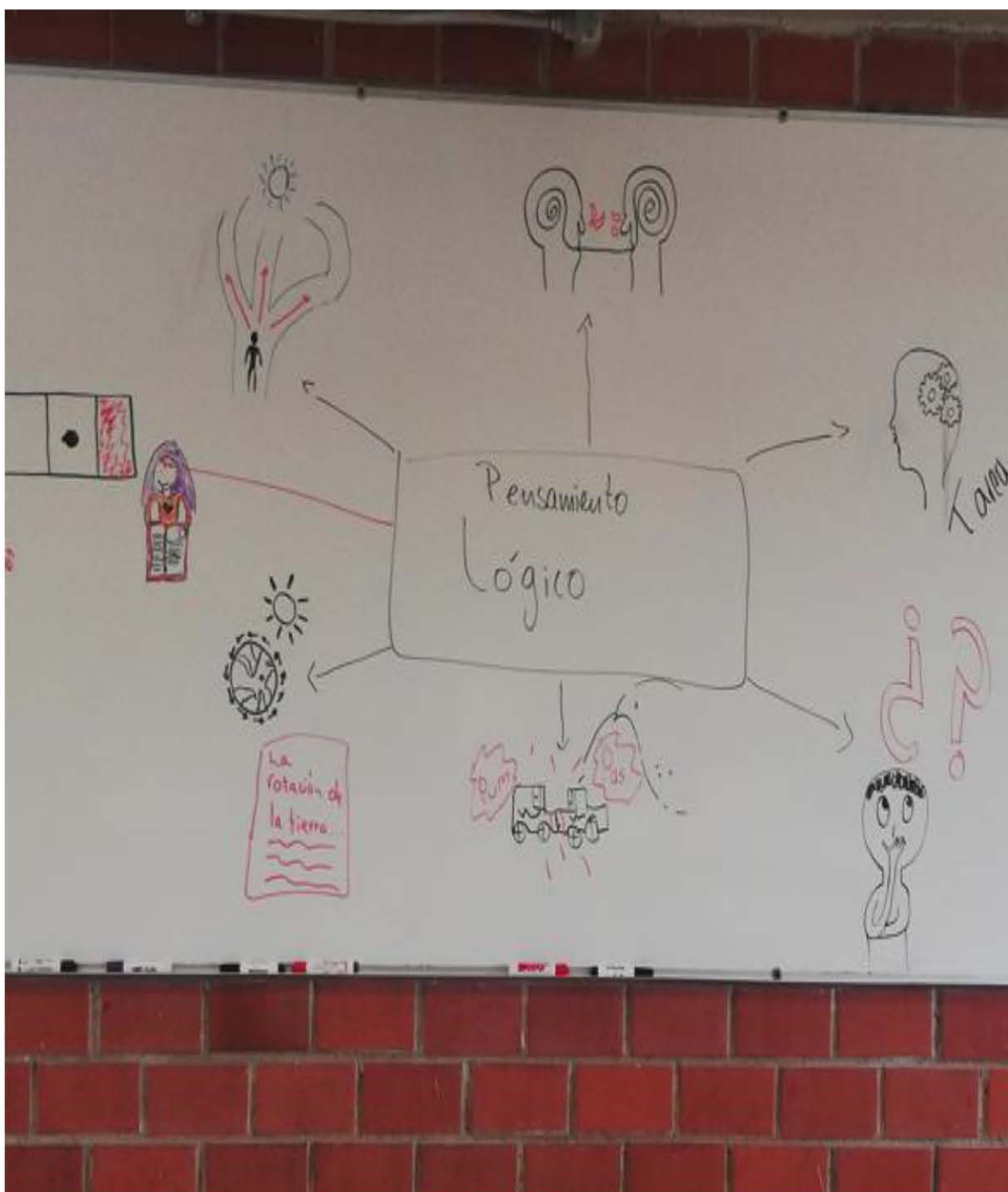
Ahora bien, esta definición, como otras muchas que encontramos en los textos, nos hace pensar que la lógica solamente incide en un pensamiento o en un conocimiento especializado, como el científico o el filosófico; sin embargo, esto no es así, pues además de que la lógica es un "instrumento" para la ciencia, lo es también para nuestra vida diaria, pues el ejercicio de razonar y de reflexionar no se reduce al ámbito científico, ya que es algo que a menudo llevamos a cabo a lo largo de pláticas, discusiones y decisiones que la vida misma nos plantea. Por ello, en la actualidad se habla, incluso, de una lógica informal que, a juicio del filósofo mexicano Alejandro Herrera, se propone examinar la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria y tiene una doble vertiente analítica y evaluativa. Intenta separar el aspecto mecánico del estudio de la lógica, así como entender y evaluar los argumentos con sus ámbitos naturales, por ejemplo, el jurídico, el estético y el ético.

Es preciso observar que la que te hemos proporcionado no es la única definición de lógica. De hecho, la historia de la lógica registra una serie de opiniones sobre lo que es en sí esta ciencia y sus temas y problemáticas. A manera de ejemplo, recordemos las siguientes:



## ANEXO VIII

Mapa mental que realizó el grupo en torno al tema de lógica:



## ANEXO IX

Párrafo anotado en el pizarrón para glosar el objeto de estudio de la lógica formal y así aspirar a reforzar los temas revisados en las sesiones pasadas:



## ANEXO X

A continuación, se muestran dos ejercicios en donde los estudiantes identificaron la estructura y el uso de la argumentación de una lectura que ellos eligieron:

PRIMER EJERCICIO:

**Tema:** Las arañas más peligrosas y venenosas del mundo.

**Delimitación del tema:** La viuda negra.

**Planteamiento del problema:** ¿Qué tan peligrosa y venenosa es la viuda negra?

**Hipótesis:** La viuda negra es una araña sumamente peligrosa, debido a que su mordida venenosa puede ser muy grave y es necesario tratarla a tiempo, porque de lo contrario llegará a causar daños irreversibles.

**Razones que sostengan la hipótesis:**

1) La viuda negra tiene unas grandes glándulas que le permiten inyectar su veneno mortal.

2) Su mordida puede causarle grandes daños a los tejidos del cuerpo.

3) Las hembras son las que causan más ataques, en lugar de las machos.

4) Pueden llegar a vivir en los hogares de los humanos, debido a que prefieren los lugares calientes. Por esta razón se los puede encontrar en algunas zonas de Canadá, Estados Unidos y México.

5) Los científicos piensan que, debido a su pobre vista, puede confundir los dedos humanos con presas.

**Refutación del argumento:** Se piensa que la viuda negra no es agresiva, por lo que es posible que sus ataques los realice sintiéndose en peligro.

Construcción del argumento: La viuda negra es una de las arañas más peligrosas del mundo, debido a que su veneno, que inyecta con grandes glándulas, puede causar daños irreversibles en los tejidos del cuerpo. Ellas habitan en algunas zonas de Canadá, Estados Unidos y México, debido a que prefieren los lugares calientes, por lo que también muy probable que lleguen a vivir en los hogares de los humanos. Se piensa que este tipo de arañas no son agresivas y que realizan sus ataques sintiéndose en peligro, pero solo se debe a su pobre vista, ya que pueden llegar a confundir cualquier cosa o persona con una presa. En conclusión, la viuda negra es una criatura muy peligrosa de cualquier manera.



## SEGUNDO EJERCICIO:

### Contaminación Ambiental

La problemática social de la que yo les hablare será "La Contaminación Ambiental de nuestra colonia". Este tema lo escogí porque es un problema que nos perjudica a todos de gran manera, por ejemplo: el lugar contaminado expulsa un terrible olor, el cual provoca la contaminación del aire.

Mi hipótesis es que la contaminación ambiental causa daños y problemas que complican de gran manera el trabajo y la vida de las personas que la viven. Para demostrarlo, mencionare algunas consecuencias que provoca esta problemática social:

1) **Grandes niveles de muerte:** Cerca de 20,000 personas mueren al año por culpa de la contaminación ambiental, ya que los gases tóxicos, polvo y humo llegan a los pulmones de las personas, causando graves daños.

2) **Cambios climáticos:** Debido a la quema de combustibles, la temperatura aumenta la violencia de fenómenos meteorológicos, por ejemplo: los huracanes o la sequía.

3) **El suelo contaminado:** La contaminación del suelo hace imposible la siembra y cosecha de alimentos. De igual forma el aire se contamina por la falta de plantas.

4) **Daños en la flora y la fauna:** La contaminación ha provocado la desaparición de diversos tipos de plantas que no se han adaptado a los cambios, y también ha provocado que millones de animales pierdan su alimento, llevándolos al peligro de la extinción.

;) **Enfermedades:** La contaminación ambiental puede causar graves enfermedades a las personas, en especial ha aquellas que no cuentan con los recursos básicos como: agua, electricidad, etc.

**En conclusión,** la humanidad le causa inconsientemente graves daños tanto como a personas como animales y plantas. Espero que este texto haya sido de gran utilidad y les haga reflexionar sobre los problemas que muchos vivimos.

**Fuentes) consultada(s):**

empresayeconomia.republica.com

## BIBLIOGRAFÍA

- Benveniste, E., *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*, Madrid, Taurus, 1983.
- Biblia de Jerusalén; edición pastoral con guía de lectura y nuevas introducciones de J. T. Bagot, Bilbao, descleé Brouwer, 1984.
- Buber, M., *Dos modos de fe*, Madrid, Caparrós Editores, 1996.
- ., *Eclipse de Dios: estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía*, México, FCE, 1965.
- ., *Yo-Tú*, Buenos Aires, Ediciones Nueva visión, 1974.
- ., *¿Qué es el hombre?*, México, FCE, 1949.
- Cano Aguilar, A. *Empezar a filosofar: la pregunta y el diálogo como generadores del razonamiento crítico en el alumno de bachillerato*, tesis que para optar por el grado de maestro en docencia para la educación media superior en el área de filosofía, México, UNAM-FESACTLÁN, 2017.
- Comay y Yardén, *Completo diccionario hebreo-español; con una sinopsis de la gramática hebrea en español*, Jerusalén/Tel.Aviv, Achiasaf, 1978.
- Corominas J., y Pascual, J., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispano*, Madrid, Gredos, 1984.
- Detienne, M., *Los maestros de la verdad en Grecia*, Madrid. Taurus. 1981.
- Ferrater M., *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 2009.
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1978.
- ., *Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1994.
- ., *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, segunda edición, 2010.
- García Barrios Benjamin, *Cuadernos de Filosofía II, Compilación de textos*. México 2016.

Gojman de Backal A. (coordinadora), *La memoria archivada, los judíos en la configuración del México plural*, México, UNAM-FES ACATLÁN-COMUNIDAD ASHKENAZÍ, 2011.

IEMS, BoletIEMS, IEMS-GDF, vol., IV, núm 98, México, 2010.

Jiménez, Marco A. (editor), *Sociología y Filosofía. Pensar las Ciencias Sociales*, Casa Juan Pablos/UNAM, México, 2008.

Kant, I., *Crítica de la razón práctica*, Madrid, Espasa, 1913.

Luna Ortiz, L., *La enseñanza de la filosofía a la luz de la resignificación del concepto de Bildung en el bachillerato*, tesis que para optar por el grado de maestro en docencia para la educación media superior en el área de filosofía, México, UNAM-FESACTLÁN, 2017.

Nietzsche, F., *El nacimiento de la tragedia, o Grecia y el pesimismo*, Madrid, Alianza, 1973.

-----, *La genealogía de la moral, Un escrito polémico*, Madrid, Alianza, 1972.

Pérez Rocha, Manuel; “El proyecto Iztapalapa”, en *Memoria Origen de un proyecto educativo*, IEMS, 2006.

-----, “Preparatoria Iztapalapa I”, *Proyecto Educativo IEMS*, Secretaría de Desarrollo Social, GDF, 2006.

Pilatowsky, M., *La autoridad del exilio: una aproximación al pensamiento de Cohen, Kafka, Rosenzweig y Buber*, México, FES ACATLÁN-PLAZA Y VALDEZ EDITORES, 2008.

Programas de estudio, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, humanidades, México, Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V. 2005.

Sucasas, A., *Memoria de la ley*, Buenos Aires, Altamira, 2004,



Tomás A., *Los senderos de Foucault; seguidos por un apéndice con tres textos inéditos de Michel Foucault*, Buenos Aires, Nueva visión, 1989.

UNESCO-UAM-I, *La filosofía, una escuela de la libertad, enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México, Milan Grupo impresor, 2011.

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

Villoro, L., “Verdad”, en L. Villoro (ed), *Enciclopedia iberoamericana de la filosofía. El conocimiento*, tomo 20, Madrid, Trotta, 1999.