



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FILOSOFÍA

EL AMOR Y LA SEXUALIDAD A TRAVÉS DEL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

JONATHAN ISRAEL OSCOY RICO

TUTOR:

DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

El trabajo realizado en esta tesis fue una colaboración entre diversos especialistas en filosofía y pedagogía, su forma actual y alcances fueron posibles gracias a ellos. Agradezco ampliamente al Dr. Mauricio Pilatowsky por dirigir esta tesis, ser paciente y comprensivo cuando los temas resultaron complicados de abordar. Agradezco también las pertinentes observaciones de la Dra. Rosa Martha Gutiérrez, pues en éstas logré fortalecer ciertos vacíos teóricos que eran necesarios subsanar para que la investigación fuera sólida. Agradezco al Dr. Ángel Alonso por brindarme la oportunidad de trabajar con sus grupos y por interesarse en revisar mi trabajo. Al Dr. Guillermo Castillo y al Dr. Ignacio Pineda por aportar observaciones valiosas en los detalles para que la investigación fuera o más profesional posible.

Agradezco a Almendra la paciencia que tuvo por soportar mis conversaciones interminables, quejas, ansiedades, desvelos y desorden en nuestra biblioteca todo el tiempo que duró esta investigación.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a todos mis profesores que consciente o inconscientemente dejaron su impronta en mi conciencia.

Contenido

Introducción	3
Capítulo I. Enfoque de investigación	6
La investigación-acción	11
Capítulo II. Ubicación del contexto de la estrategia de intervención: la escuela y el adolescente	20
a. El Colegio de Bachilleres dentro del contexto de la Educación Media Superior en México	20
1. La desigualdad social y la educación.....	20
2. Breve historia de la EMS en México	22
3. Las competencias escolares en el fondo de las reformas	24
4. El colegio de Bachilleres y la enseñanza de la filosofía	28
b. ¿Quién es el adolescente en nuestras aulas?	34
Perfil psicosocial	35
Perfil Cognitivo	36
Capítulo III. Fundamentos disciplinares de la propuesta de intervención: La sexualidad y el amor como tópicos de enseñanza de la filosofía a través del cine	40
a. La percepción a través del cine	40
La industria cultural y el cine	43
La posibilidad de emancipación	45
b. Sexo y sexualidad	47
c. El amor	56
Capítulo IV. Observación de la práctica docente.....	64
Metodología de observación	64
Instrumentos para obtener rasgos del grupo	66
Datos analizados mediante reactivos de frecuencia	71
Reflexión sobre el análisis de la práctica	76
Conclusiones	79
Bibliografía.....	81
Anexo 1	84
Anexo 2.....	85
Anexo 3.....	87
Anexo 4	90
Anexo 5	92

Introducción

La filosofía en su época clásica comenzó como un modo de vida que buscaba dar respuesta a sentencia délfica "conócete a ti mismo". Esto significaba que ciertos hombres y mujeres libres podían elegir un modo de vida tal que les permitía interrogarse constantemente lo que significa ser un ser humano. Estos individuos caminaban por la plaza y conversaban con aquellos que pretendían saber algo sobre esta humanidad, a veces lo que creían saber sus interlocutores no era lo suficientemente honesto o esclarecedor. Por ello, uno de los grandes aportes que ese tipo de filosofía nos dejó fue el ser consciente de la incapacidad que los seres humanos tenemos de dar respuestas definitivas a cualquier cuestión sobre la esencia de las cosas.

Al correr de los años, la filosofía se convirtió en una disciplina académica y con ello, en una profesión: la de enseñar filosofía ¿Qué significa enseñar filosofía? Es una pregunta compleja que requiere una reflexión filosófica sobre la enseñanza y sobre la propia filosofía, sin embargo, la cuestión así planteada resulta un tanto escabrosa puesto que la respuesta podría darse en términos conceptuales y puramente historiográficos. Nosotros adoptamos el punto de vista más inmediato y práctico del asunto: supongamos que una estudiante egresa de la carrera de filosofía y se enfrenta con una serie de contradicciones, a saber, sus conocimientos son tan especializados que no puede comunicarlos con la gente que no pertenece a su misma profesión. En el mundo actual, no se sabe qué puede hacer un filósofo, ni donde puede emplearse, sin embargo, la forma en la que nuestra egresada concibió la filosofía fue como una actividad de investigación documental, es decir, fue formada como una científica social: debe publicar artículos, tesis, asistir a conferencias y otras actividades por el estilo.

No obstante, un día se da cuenta de que tiene que trabajar y el trabajo donde más fácilmente puede aplicar sus conocimientos es en la docencia. Ahora se enfrenta a nuevos retos: tiene frente a sí a jóvenes de 15 años que no tienen idea de qué es la filosofía, pertenecen a una generación enteramente digital y todo lo que nuestra filósofa pueda decir puede encontrarse sin menor dificultad en Wikipedia o en Youtube. Estos jóvenes son rebeldes, muestran poco interés a las lecturas e indiferencia a la reflexión. Nuestra filósofa se encuentra en serios problemas.

No existe una solución única para estas situaciones a las que se enfrenta un filósofo en su vida cotidiana y laboral. Sin embargo, un análisis de perspectiva puede ayudarnos a atacar los problemas a los que nos enfrentamos.

Si nuestra filósofa decide seguir enseñando a pesar de estas difíciles circunstancias, se dará cuenta que la filosofía por sí sola no le puede dar las respuestas suficientes para entender el problema y atacarlo. Es preciso hacer un movimiento transdisciplinar: la filosofía requiere una recuperación de los conocimientos de las ciencias de la educación. La reflexión sobre qué es educar y qué es filosofar es necesaria, sin embargo, no es suficiente para saber por qué los adolescentes se duermen en las clases o prefieren consultar internet en vez de poner atención. Es preciso saber qué tipo de tareas cognitivas pueden realizar, qué problemas identitarios sufren, cómo es mejor valorar y qué tipo de actividades son las más adecuadas para reflejar conocimientos y habilidades.

El presente trabajo es un acercamiento a la docencia en filosofía en el nivel medio superior y pretende dar algunas orientaciones sobre ciertas problemáticas comunes a las que se enfrentan los docentes en la actualidad, por ejemplo, ¿Qué clase de estrategias son adecuadas al tipo de estudiantes que tenemos en las aulas del bachillerato? ¿Cómo conocer a mis estudiantes? ¿Cómo presentarles la filosofía? Ninguna respuesta es fácil ni unilateral, cada docente debe encontrar sus propias respuestas en cada caso, sin embargo, existen ciertas directrices comunes que todos los docentes podemos poner en práctica cuando tenemos que impartir clases de filosofía.

En adelante, consideramos como problema el hecho de que la filosofía en su estado actual posee un alto grado de especialización y resulta difícil comunicarla a los estudiantes de bachillerato por causas que van desde las condiciones sociales y cognitivas de estos hasta la resistencia de los docentes en filosofía para reconocer que es preciso recurrir a saberes de tipo pedagógico. En este sentido, la pregunta que guía esta investigación es saber ¿Cómo se puede planear, ejecutar y evaluar una estrategia de enseñanza de filosofía en bachillerato planteada desde una perspectiva transdisciplinar? el presente trabajo se muestra como una posibilidad de reflexión al respecto.

Utilizamos una perspectiva que recupera elementos del enfoque de la investigación-acción porque la investigación en docencia es una tarea cotidiana del docente, pero siempre es dejada

de lado en detrimento de su validez particular, es decir, los conocimientos e investigaciones puramente teóricos son puestos por delante de aquellos que resuelven situaciones prácticas. Podría decirse que la teoría pura tiene un estatus más elevado entre los propios docentes que la investigación sobre la mejora de su práctica.

En el primer capítulo tratamos de establecer la relevancia de la investigación-acción para la mejora de la práctica educativa. Exploramos cómo este concepto se adecua a una docencia responsable y crítica en la medida en que no se guía por parámetros puramente funcionales como la eficiencia o calidad, sino que propone una perspectiva ética donde el problema práctico debe resolverse a partir de la adopción de ciertos valores intrínsecos a la actividad en cuestión. En este caso, la docencia adopta los valores de humanizar y formar a los sujetos con ciertos rasgos de libertad e independencia.

En el segundo capítulo se explora el contexto interno y externo del plantel donde la estrategia de enseñanza se llevó a cabo. Se ofrece una breve perspectiva histórica del bachillerato en México, sus situaciones de desigualdad y diversidad, sus procesos políticos y micropolíticas, así como con una mención especial al Colegio de Bachilleres y sus particularidades. También se realiza una caracterización general del tipo de estudiantes que ingresan en dicho colegio. En este sentido, se reconoce la importancia de situar adecuadamente cualquier estrategia de enseñanza.

En el tercero se ofrece una propuesta filosófica de enseñanza a partir de los tópicos de la sexualidad y el amor tratados desde la narrativa del cine. Se exploran las razones filosóficas que expone Walter Benjamin sobre la relevancia que tiene el cine en la época de la reproductibilidad técnica. También se realiza un recorrido conceptual por la filosofía occidental y sus diversas posturas sobre el amor (*eros*, *phílía* y *ágape*) y de la sexualidad. Ambos temas resultan particularmente interesantes y problemáticos para los jóvenes de bachillerato.

En el cuarto se elabora un análisis de la secuencia de enseñanza planeada a partir del modelo de observación de la práctica docente propuesto por Marcel Postik. Se analizan y justifican los instrumentos de diagnóstico, planeación de secuencia y el proceso reflexivo de la observación de la práctica docente. De este modo se pueden acentuar las fortalezas y debilidades inherentes al trabajo docente.

Capítulo I. Enfoque de investigación

La educación es una institución cuya función es “producir individuos lo más parecidos a los que ya existen y para ello los socializa de forma sistemática haciéndoles que se identifiquen con los ideales de esa sociedad” (Delval, 2017, pág. 2). Por tanto, implica una serie de prácticas y saberes que se inscriben en ciertos fines determinados. No puede hablarse de que la educación posea unos fines universales, sino que estos siempre responden y varían con relación a las necesidades de cada grupo humano.

En este sentido, el proceso de “producir individuos” debe ser analizado a partir de múltiples perspectivas ya que dentro de sí convergen diversos actores e intenciones que no siempre tienen los mismos propósitos, es más, podría decirse que nunca los tienen y por ello, la educación se encuentra constantemente en crisis en la medida en que las relaciones sociales se van reconfigurando paulatinamente.

Por otro lado, es preciso reconocer que la educación no es la única institución que interviene en el proceso de socialización¹. La familia, como primera institución socializadora, funge como uno de los actores dentro del proceso socializador de los individuos. Esto significa que la educación siempre está en la escuela y fuera de ella. Así, podemos ver que los valores y metas que un grupo tiene pueden ser diferentes a los de otro y el niño en proceso de formación crece en el conflicto entre diversos grupos de valores. Este conflicto se agudiza en tanto que los diversos grupos se encuentran en constante cambio, incluso unos más rápido que otros.

De esta forma, los individuos y los grupos de los que son parte, como la familia, se ven obligados a otorgar ciertas concesiones dentro del conflicto. Por ejemplo, si los valores de determinada familia son distintos o se oponen a los de la escuela, los padres tienen que ceder a que la escuela inserte los suyos en la educación escolar del niño. La escuela o las escuelas en general son el reflejo de lo que diversos grupos políticos y científicos determinan que se debe enseñar para que los individuos puedan integrarse a las dinámicas de empleo y de socialización en general. En caso de no aceptar las normas y valores que se transmiten en la

¹ Este término es entendido como la acción que ejercen diversos actores (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) sobre la adaptación que posee cada individuo a determinadas circunstancias sociales que le permiten interactuar de manera adecuada con su medio.

escuela, la posterior socialización puede quedar desfasada en tanto que los niños tienen que crecer, trabajar y socializar con otros grupos.

La escuela, entonces, se encuentra en una crisis permanente dado que las sociedades experimentan constantes cambios y estos requieren ajustes necesarios en las formas en que los individuos actúan en ellas; esta situación es uno de los impulsos de las constantes reformas a la educación pues en ellas se establecen las nuevas adecuaciones que sufrirá la escuela en vistas a producir los sujetos con las disposiciones y habilidades adecuadas para funcionar dentro de su sociedad.

Sin embargo, podemos identificar una constante en todos los cambios que ha sufrido la escuela moderna y es uno de los principales factores que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, existe una constante sobresaturación de contenidos educativos en casi todos los niveles escolares desde finales de los años 60 (Delval, 2017). Por ello, es preciso rastrear de dónde procede y con qué sentido ocurre esta saturación.

La saturación de los contenidos puede rastrearse en la influencia que tuvieron las políticas reformistas estadounidenses durante la guerra fría en donde se le dio preeminencia a los conocimientos científicos por sobre los humanísticos. En este sentido, las mayas curriculares integraron materias científicas junto con las humanísticas, esto produjo una carga elevada de contenidos que los estudiantes tenían que aprobar. En este mismo periodo, no obstante, se vislumbró un peligro respecto a esta saturación, a saber, que los estudiantes no podrían ser capaces de comprender tantos conocimientos tan diversos y lo que sucedía era que los contenidos no tenían vinculación con la realidad inmediata de estos, por lo que no se aprendería a utilizar dichos conocimientos sino a solamente reproducir lo que dicen los profesores o las teorías.

Paralelamente los estudios sobre fracaso escolar (Delval, 2017) demostraron una fuerte relación entre el éxito escolar y el origen social. Se demostró que las clases medias y altas tendían a dominar mejor los contenidos de este tipo de educación ya que provenían de hogares donde había un capital cultural similar; mientras que las clases bajas difícilmente podían hacer suyos estos conocimientos, pues carecen de dicho capital, por ello, la mayor tasa de deserción se encontró en estos grupos. En este sentido, una educación que aglutina contenidos termina por favorecer a los sectores que ya están en ventaja.

Por otro lado, desde el punto de vista del curriculum oculto podemos analizar el sentido de este tipo de educación pues “la actividad escolar consiste en aprender lo que otro sabe, de la misma manera que lo sabe y sin necesidad de pensar sobre ello [...] Así se produce una alienación respecto al conocimiento” (Delval, 2017, pág. 31). Esto indica que lo que se enseña es un conocimiento que no es producido por aquel que lo aprende, sino que se le agrega desde el exterior; una modalidad de educación de este talante deviene en una pedagogía, una didáctica y una práctica que muchas veces se ejecuta de manera automática. Por lo tanto, no deja posibilidades para que el sujeto elabore o reconfigure los conocimientos que se le enseñan con sus experiencias y por tanto, produzca nuevos conocimientos significativos para él o ella.

El concepto clave es el de alienación cuyo significado había sido tratado por Marx en los *Manuscritos*. Allí se entiende como aquel proceso mediante el cual se le despoja al trabajador del producto de su trabajo bajo la justificación del salario. Esto es, el trabajo es el esfuerzo que se ejerce para llevar a cabo la transformación de algo inerte en algo socialmente útil. Pero en el capitalismo el trabajo y su producto es despojado de aquel que lo lleva a cabo. El despojo se justifica mediante el establecimiento de un salario que es mercancía; el trabajador renta su mano de obra y recibe dinero a cambio. La producción como proceso incrustado en la lógica capitalista tiende a volverse objetiva, es decir, racional y ajena a los sujetos. Sin embargo, tanto el salario como la producción provienen de los acuerdos de los dueños de los medios de producción, es decir, de aquellos que poseen la infraestructura y la distribución de los medios del proceso de trabajo. Por ello, el trabajo beneficia a otro distinto a aquel que lo produjo bajo el pretexto de ser un proceso objetivo y normado por el derecho.

La educación como aprendizaje de los sujetos se somete a un proceso de alienación mediante mecanismos similares. En la escuela se trata de cursar una serie de materias que tienen muy poca relación entre sí, la cantidad de contenidos y los tiempos destinados a ellos no logran producir un aprendizaje genuino ni estimular la creatividad de los sujetos, sino que se trata de aprobar los exámenes que miden la cantidad de contenidos memorizados al pie de la letra. La escuela se encarga de establecer ciertas prácticas de manejo de conocimientos y éstas se miden en función de pruebas estandarizadas. Las implicaciones que se desprenden son dos principalmente, la primera, que el sujeto no necesita hacer procesos intelectivos que requieran la creatividad y el análisis sino sólo reproducir teorías de manera acrítica. La segunda,

que el éxito escolar es valorado en función de un tipo de respuesta coherente con esta lógica, es decir, con la evaluación mediante exámenes memorísticos.

Se trata, en última instancia, de crear individuos que se sometan a jornadas laborales con una capacitación lo suficientemente adecuada para que sólo reproduzcan y apliquen determinados conocimientos, pero sin posibilidades de crear los propios y de que estos generen una ruptura o cuestionen los esquemas que mantienen funcionando a las empresas e instituciones. De esta forma, la escuela forma lo que se denomina un cognitariado (Mayos Solsona, 2013), esto es, un proletariado posindustrial que, a diferencia del proletariado industrial que utilizaba su trabajo especializado y físico, utiliza los conocimientos que ha adquirido en la escuela, por lo tanto, se puede decir que el trabajo es más intelectual, pero con la misma dimensión alienante. Los estudiantes son individuos que tienen que ser adiestrados en determinadas tareas y nada más.

Resulta difícil entender cómo este tipo de educación podría generar una sociedad más justa si el conocimiento no se produce en la escuela, sino que se afianzan ciertas prácticas asimétricas entre los diversos actores que convergen en las escuelas. Es cierto que la mayoría de los individuos que participan de este proceso no son conscientes de sus implicaciones puesto que este rumbo en que se ha colocado a la educación es una estructura de nuestras sociedades contemporáneas y no es un plan diseñado por un solo actor.

De manera explícita los sistemas educativos establecen que el objetivo es enseñar una cultura universal, sin embargo, el análisis de las políticas, los currículos y la logística de las escuelas delata un curriculum oculto que muestra que el sentido de este tipo de educación es producir un sujeto alienado y, por tanto, obediente a los procesos a los que se someterá en su vida social.

Es verdad que esta situación ha sido advertida incluso por el propio Nietzsche en *El porvenir de nuestras instituciones educativas* donde denunciaba un tipo de educación técnica que daba muestras de un mundo fragmentado y que se preocupaba muy poco de formar a un ser humano íntegro. En nuestros días diversos autores como Morin, Tobón y Ortega han declarado que la crisis de la educación actual pasa por los derroteros de la democracia y la mundialización. El primero en la medida en que en pleno siglo XXI tenemos niveles indignantes de desigualdad social y el segundo en tanto que la cultura se está convirtiendo en una cultura

plantearía, con nuevas exigencias hacia los individuos tales como la flexibilidad, apertura y resolución de problemas.

En conjunto, la crisis puede entenderse como un periodo en la que la enseñanza está desfasada de la realidad compleja que emerge gracias a un nuevo tipo de sociedad cuya técnica creciente complejiza más la integración a las dinámicas del trabajo, pero que también reconfigura los esquemas familiares por cuanto que los empleos son más inestables; además, las brechas de exclusión de los proyectos nacionales e internacionales está fuertemente determinada por el capital cultural que poseen los individuos.

En México, las reformas de los últimos diez años han pregonado un viraje en la educación cuyos rasgos son la superación de la educación memorística en beneficio de una más acorde con la creatividad y autonomía de los sujetos de manera que así se responda a la desigualdad social y a la integración a la aldea global. Sin embargo, si se revisan (incluso superficialmente) los planes y programas de estudio de la Educación Media Superior es visible que el discurso no corresponde con lo que en ellos está expresado puesto que encontramos los mismos currículos sobrecargados² de contenidos y con muy poca coherencia entre sí.

En este sentido, no es nuestra intención señalar el panorama de la crisis sino sólo ponerla como marco de referencia para el tipo de enfoque que requiere esta investigación. La situación puede resumirse de la siguiente forma. Los discursos educativos en México establecen una reconfiguración de las prácticas y saberes que tienen lugar en las escuelas para formar sujetos creativos y autónomos capaces de funcionar en un mundo global. Sin embargo, la formación docente, las culturas particulares, la intervención de gremios, la implementación de las políticas, la resistencia de los sujetos y las nuevas formas de comunicación se erigen como limitantes que muestran que la escuela cambia a un ritmo mucho más lento que otras instituciones sociales.

El docente no puede limitarse a cumplir con el currículo escolar cuando la realidad es tan compleja, incluso podríamos decir que ésta no le permite seguir educando bajo el esquema de la memorización de contenidos, sin embargo, esto pasa muy a menudo debido a la interacción de múltiples factores. En este sentido, nuestro enfoque tiene que ver con la intención

² En el capítulo II se hará referencia explícita a este problema.

de ver la a la docencia como una actividad intelectual y compleja que requiere indagar la realidad con la que trabaja y que le impone ciertas condiciones.

La investigación-acción

Nosotros aquí consideramos que la investigación-acción es una de las vías posibles en las que podemos generar experiencias y refinar conocimientos acerca de la profesión docente para enfrentar las exigencias sociales y los marcos legales en los que se inscribe la educación actual. Por ello, es preciso describir sus características y cómo éstas se utilizarán a lo largo de esta investigación.

De Landsheere afirma sobre la investigación-acción que “en ocasiones es investigación porque todo procedimiento reflexivo lo es [...] y alcanza validación de sus conclusiones en el “éxito” de la acción pedagógica [...] otras veces tiene como objetivo la solución de problemas sociales específicos mediante las dinámicas de grupo” (De Landsheere, 2004, pág. 277). El sentido que nos interesa y que abrirá nuestro campo de investigación es el primero, esto es, como un proceso reflexivo de un determinado docente que desea modificar sus saberes disciplinares, psicopedagógicos, didácticos y sociales al interior del proceso de enseñanza. Por lo tanto, aquí se asume que el investigador se involucra totalmente con el grupo de trabajo.

Por ello, esta investigación particular tiene como objetivo fundamental “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objeto fundamental y está subordinado a él” (Elliot, 1993, pág. 67). En ello reside su riqueza y sus limitantes ya que, en cierta medida, puede orientar a otros educadores cuando surjan cuestionamientos sobre su propia práctica. Sin embargo, no podemos esperar que las formas, instrumentos y reflexiones aquí expresadas puedan ser útiles para cualquier situación concreta. Depende mucho de la intención del educador y de las condiciones que lo llevan a reflexionar.

La pertinencia sobre la utilización de la investigación-acción como metodología que permite la mejora de la práctica educativa se manifiesta en lo que a continuación retomamos de Elliot:

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos de aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la distinción de entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. (Elliot, 1993, pág. 68)

Esto indica que no es posible valorar si la práctica educativa es buena, mala o regular exclusivamente a partir de estándares fijados en productos concretos, como los exámenes o las evidencias que entregan los estudiantes y mucho menos con los índices de reprobación o eficiencia terminal. De ser así, esto significaría que la educación puede ser reducida a la producción en serie de cualquier objeto; en este sentido restringido sí es posible analizar y mejorar a partir de la relación proceso-producto. Todas las intenciones de mejora, ya por parte de los propios docentes ya por el de los administradores de las escuelas que se sitúen en este marco conceptual toparán con complejidades que imponen su propia lógica. En el proceso-producto se interviene en objetos inertes cuyas características permiten hacer ajustes en la estructura a partir de la cual se organiza una empresa; podría decirse que las propiedades del objeto en cuestión posibilitan que su creación admita sin mayor problemas distintos ajustes: por ejemplo, se puede producir energía más limpia modificando los procesos de su obtención. La escuela como una empresa social dista de ser idéntica a la de los demás centros de trabajo puesto que los procesos que allí tienen lugar están encaminados a la socialización del conocimiento y a la construcción de las subjetividades. Por tanto, en la medida en que allí encontramos personas, también encontramos sus historias y sus valoraciones y, a la postre, los docentes tendrán que interactuar con esas particularidades para lograr determinados objetivos de formación.

La educación tiene otra lógica interna que ella misma produce y que la hace desligarse de otras formas organizacionales en las que se miden los resultados de producción:

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos. Esto se debe, en parte, a que lo que constituye una adecuada traducción del valor está muy relacionado con el contexto (Elliot, 1993)

Es preciso aclarar que la educación puede ser entendida, desde una perspectiva administrativa empresarial, como un proceso-producto; de ello puede seguirse que una lógica de evaluación constante y certificaciones sea entendida como un instrumento de mejora del proceso. Sin embargo, ésta no es la única perspectiva desde la que se puede analizar e implementar una mejora. Tal como nos dice Elliot, la perspectiva metodológica de la investigación-acción sostiene que el valor es una característica inherente a las actividades humanas puesto que las orienta hacia una finalidad específica. Podemos agregar que el valor, como objeto de análisis de la realidad educativa, nos da un mejor panorama que las lógicas de evaluación justo porque está relacionado con la finalidad explícita que inspira a la educación. De allí que el autor nos diga que los valores se traducen en la práctica.

De tal manera, podemos identificar claramente dos posturas a partir de las cuales se busca mejorar la educación. La primera, desde una perspectiva técnica administrativa que busca la implementación de procesos de observación y análisis externos al aula: exámenes y certificaciones. En ésta el docente no es la figura que identifica, analiza y crea su propia forma de enseñanza, sino que le viene impuesta por una serie de indicadores externos a su realidad (presentes en la forma de exámenes de instituciones evaluadoras), también respaldados por una serie de valores que rigen la idea de educación, pero sin ser sometidos a discusión y reflexión por parte del docente. En este sentido, la educación de calidad es impuesta como un sentido externo a la práctica docente por lo que la idea de mejora a través de su evaluación crea vacíos y confusiones en el aula.

La segunda, sostenida por Elliot, es una perspectiva que centra la mejora en la labor reflexiva del docente. En ella, el docente debe identificar e investigar las condiciones de su práctica (desarrollo del adolescente, contexto escolar, contexto familiar, planes y programas de estudio, políticas educativas, didáctica, etc.) para que, de esta forma pueda ver la posible ruta que debe tomar su proceso de enseñanza para lograr ciertas metas. Este último factor es decisivo puesto que la idea sobre los fines de la educación no es unívoca; unos grupos piensan que ésta debe educar para el trabajo, otros, que debe hacerlo para la autonomía y reflexión. En cualquier caso, el docente, a través de la metodología propuesta, requiere un proceso de reflexión profundo para saber por qué y para qué está enseñando, es decir, una reflexión sobre el valor de la educación en el seno de su sociedad.

Es preciso acudir a la ética para comprender y complementar la perspectiva metodológica de Elliot. Adolfo Sánchez Vázquez propone una definición del valor que puede aclarar lo que aquel sostiene. Así pues “el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que estos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados de efectivamente de ciertas propiedades objetivas” (Sánchez Vázquez, 2016, pág. 116). Para que esto sea más inteligible recuperemos el ejemplo que el autor nos propone en su *Ética*: la plata es un objeto tiene dos tipos de propiedades; las primeras son propiedades físicas que tiene de suyo (resistencia ser deformado, peso, masa, color, densidad, etc.) y por ello, no dependen de que algún científico o persona las descubra para que estén allí. El otro tipo de propiedades son sociales, es decir, la plata es un metal precioso que puede utilizarse para producir joyería y convertirse en un objeto ornamental, por ello es valioso; estas propiedades no las tiene el objeto en sí mismo sino sólo porque un grupo de personas reconoce que las tiene, es decir, son propiedades socialmente construidas.

Así pues, podemos hablar de propiedades subjetivas y objetivas que tienen los objetos. Las primeras hacen referencia a lo que las personas atribuyen como características valiosas de determinado objeto. Las segundas, a que los objetos tienen rasgos en sí mismos que los dotan de existencia y, de cierta forma, de independencia de alguna valoración. Entonces, junto con Sánchez Vázquez, podríamos decir que un valor es la forma en que un objeto aparece o se hace presente en una realidad social. El modo en el que irrumpe en la realidad de los sujetos. Esa forma de irrupción determina el interés que tendremos por el objeto; los científicos verán la plata como un metal de observación y otras personas la verán como un objeto estético.

La educación tiene unas propiedades específicas que la vuelven un fenómeno complejo, pues trata de “perpetuarse en los nuevos individuos que nacen dentro de ella e intenta transmitirles todas las tradiciones, normas, valores y conocimiento del grupo dominante que tratan de imponerse a todos”. (Delval, 2017, pág. 3). Diríase que las propiedades objetivas de la educación son los procesos de socialización mediante los cuales una sociedad busca perpetuarse. Sin embargo, existen ciertas prácticas de dominación, es decir, de la movilización de voluntades al interior de los grupos en las que las personas se estructuran y contribuyen al funcionamiento de la propia estructura, es aquello que Bourdieu (2018) llama “estructuras estructurantes”.

La honestidad intelectual debe decir, junto con Bourdieu, que no existe un director de orquesta que mueve los hilos de la sociedad y, por tanto, la educación, como uno de sus ámbitos no responde a una sola voluntad, sino a una estructura que condiciona a todos los individuos, sin embargo, es necesario señalar que los individuos utilizan distintas herramientas para integrarse a las instituciones y grupos que conforman una sociedad, dentro de estos se establecen relaciones de dominación de las que difícilmente puede haber resistencia.

No obstante, el reconocer que hay estructuras no implica que los sujetos se encuentran completamente determinados, sino que utilizan estrategias individuales o de grupo que les permiten beneficiarse de las condiciones estructurales. Pensemos por ejemplo en los hijos de empresarios que acuden a escuelas privadas donde conocerán gente como ellos y con las que podrán realizar alianzas.

Entonces, podemos decir que, objetivamente, las propiedades que posee la educación son la transmisión y afianzamiento de las normas y valores de una sociedad. Sin embargo, a medida que los estados modernos promueven una educación masiva ésta termina siendo homogénea y alineada con la estructura que impone el grupo dominante, de ahí que podamos decir que la educación es valiosa por ser un agente socializador, pero contiene un conflicto por el tipo de socialización que requiere un grupo u otro. Actualmente, podemos identificar que uno de los valores fundamentales de la educación es el de calidad, acompañado por el de democracia, equidad y paz.

En la actualidad, por lo menos en México y muy probablemente en la mayoría de los países, uno de los conceptos que orientan las prácticas educativas es el de calidad. Esta palabra es una categoría que se encuentra en diversos proyectos educativos desde hace varias décadas. Las diversas modificaciones de enfoques educativos en 2012, 2017 y 2019 la tienen como un punto central. Popkewitz nos dice que las categorías que orientan cualquier reforma educativa no son neutrales sino que son un producto "históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo" (Popkewitz, 1994, pág. 2) y por lo tanto, terminan "disciplinando y configurando nuestros sentidos de la elección y posibilidad" (Popkewitz, 1994).

Aquí problematizaremos el concepto de calidad como valor empresarial introducido de manera acrítica por los tomadores de decisiones en los proyectos políticos educativos. La

calidad es un concepto que tiene como uno de sus significados más neutrales el hacer las cosas bien, (Cubillos, S./f.), pero debido a que las empresas se convirtieron en un agente catalizador de la modernidad (Touraine, 2006), sufrió varias transformaciones terminando en una concepción que indica que por calidad debemos entender “la suma de los esfuerzos del personal y la optimización del proceso [de producción] se reflejan en una reducción continua de costos que, junto con la reducción de la brecha con los clientes, traducida en ventas, refleja una mejora en las utilidades de la empresa” (Cubillos, S./f., pág. 84).

Lo importante es entender por qué un concepto como el de calidad que parece ser tan ajeno a la idea de que la escuela es un agente socializador que pone ciertas condiciones culturales para la reproducción de la sociedad termina siendo uno de los valores centrales de los gobiernos para dictar una política educativa que pretende ser más democrática y cohesionadora³.

Levanta sospechas que se pretenda establecer una escuela más democrática y que reduzca brechas económico-sociales a partir de un concepto cuyo significado pone de relieve al cliente, la producción y la reducción de costos. Parece muy difícil que la calidad sea un concepto que pueda ser abstraído de las condiciones históricas empresariales de las cuales surgió.

La empresa, según Touraine, “es un agente de cambio económico antes que una organización, pero también es un conjunto de técnicas de producción y de comunicación” (Touraine, 2006, pág. 146). Por ello no es posible construir una política coherente con los valores democráticos apelando al concepto de calidad, ya que las esferas de las que surgen son distintas, a saber, uno surge de la política y el otro de la empresa; ésta, como bien señala Touraine, no es, en primera instancia, una organización sino antes bien un conjunto de técnicas donde la alianza corporativa termina en un segundo plano.

³ La democracia y la educación de calidad son uno de los ejes de la política educativa expresado por el documento oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior “LÍNEAS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”. Consultado en septiembre 2019. Disponible en: http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf

Popkewitz nos orienta respecto al trasfondo de la falta de reflexión en el concepto de calidad como valor que garantiza el desarrollo de la democracia en los países a través de sus sistemas educativos.

Las teorías económicas del mercado se han introducido como valor fundamental en la política social ya desde los años ochenta [...] La construcción de mercados en tanto que objetivo político parece articulada en la teoría de la elección racional desarrollada en la Facultad de económicas de la Universidad de Chicago. [...] Se asume que las personas actuamos de manera racional para maximizar nuestro interés personal. El papel del gobierno es proporcionar un mecanismo que permita precisamente la maximización de dicho interés. (Popkewitz, 1994, pág. 6)

La cuestión se explica si entendemos que las políticas “producen regulación a través de los estilos de razonamiento y los esquemas de clasificación que se emplean” (Popkewitz, 1994). Se trata, en última instancia de los mecanismos simbólicos mediante los cual se ejercen relaciones de poder de manera asimétrica. Esto quiere decir que, en la política educativa mexicana se reconoce la desigualdad social, pero ésta es tratada como un problema que resuelve la elección racional de los individuos, por ello, de lo que se trata es que la escuela ponga las condiciones materiales e intelectuales para que ello suceda.

Existe una contradicción entre el concepto de calidad y la realidad. El concepto de elección racional debe suponer que todos los sujetos tienen las mismas posibilidades de elegir, pues todo lo que necesitan es calcular bien sus posibilidades. Sin embargo, hace abstracción de las condiciones de vida desde las que un sujeto toma esas decisiones. El habitante de una zona marginal urbana no tendrá las mismas posibilidades de elegir qué tipo de atención médica recibirá o a qué escuela asistirán sus hijos que un empresario. El resultado es que esta abstracción tiene como trasfondo una relación de dominación simbólica en la que estos conceptos surgen desde esferas donde se tiene el poder económico y por tanto, se proponen como condiciones universales para los sujetos, sin matices y sin diferencias.

Se trata entonces de:

Transformar relaciones arbitrarias en relaciones legítimas, diferencias de hecho en distinciones oficialmente reconocidas [...] todas las estructuras de intercambio inseparablemente material (circulación) y simbólico (comunicación) funcionan como maquinarias ideológicas tan pronto

como el estado de hecho que aquellas tienden a legitimar, transformando en relación reconocida una relación social contingente, es una correlación asimétrica de fuerzas. (Bourdieu, 2018, pág. 71)

Por ello, la inclinación de los gobiernos por establecer la calidad como el valor fundamental de la educación que resolverá los problemas de desigualdad social delata una violencia simbólica primaria. Ésta tiene como engarce el concepto de elección racional. En él es posible observar que existe un esfuerzo por legitimar una relación contingente, a saber, la del comprador que tiene un sinnúmero de posibilidades de elección; sin embargo, como habíamos mencionado anteriormente, esta posibilidad está matizada a partir del origen social. Pero lo que es más preocupante es que la relación de dominación que se impone de manera sutil es aquella que ve el capitalismo como la única forma posible de desarrollar una auténtica democracia como si ésta hubiera surgido con aquel. Por tanto, la violencia simbólica trata de legitimar una relación accidental entre la participación equitativa y el desarrollo de un sistema de explotación que aliena el trabajo. Finalmente, como menciona Touraine, la nación, la empresa y el consumidor son agentes de la modernidad. Sin embargo, el despliegue simbólico de la fuerza empresarial busca erigirse como el más importante o como el único responsable de las condiciones actuales de la sociedad. No hay que olvidar que el Estado surge como un agente socializador que busca conformar un grupo homogéneo en torno a una cultura específica y esto no es idéntico a los fines que tiene una empresa.

Nuestra propuesta defiende que uno de los valores que hay que resignificar es el de la socialización. Si la educación obedece a este propósito es necesario que sea explorado en todas sus consecuencias. La socialización no es principalmente aquella que busca trabajadores obedientes sino ciudadanos responsables y críticos con lo que consumen. No se trata de derribar el capitalismo, esto es una tarea fuera del alcance de cualquier empresa educativa, sino de otorgar herramientas intelectuales que pueda apropiarse cada individuo de manera creativa. No se trata, en última instancia, que los jóvenes aprendan filosofía, sino que filosofen.

Sostenemos que este valor no puede impregnarse en la educación sin un docente crítico, es decir, sin un profesor o profesora que vea las inconsistencias en su práctica y cómo estas interactúan con un sistema que se encuentra formando individuos alienados con poca capacidad de convertirse en actores sociales. El docente es crítico en la medida en que puede

distanciarse de las ideologías del mercado mediante la confrontación con las realidades educativas concretas. Para ello, es preciso que éste inicie una reflexión de su práctica para mejorar su posibilidad de ofrecer una alternativa de aprendizaje útil para sus estudiantes, adecuada para su sociedad y destinada a ejercer la razón por cuenta propia.

Capítulo II. Ubicación del contexto de la estrategia de intervención: la escuela y el adolescente

a. El Colegio de Bachilleres dentro del contexto de la Educación Media Superior en México

1. La desigualdad social y la educación

La desigualdad es una característica histórica y estructural de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, que se ha mantenido y reproducido incluso en períodos de crecimiento y prosperidad económica. En el período reciente, la desigualdad se ha reducido (CEPAL, 2016a; 2016c), pero los índices siguen siendo altos y reflejan un problema estructural de la sociedad.

en un contexto político en el cual los gobiernos de los países de la región dieron una alta prioridad a los objetivos de desarrollo social y promovieron políticas activas de carácter redistributivo e incluyente. A pesar de estos avances, persisten altos niveles de desigualdad, que conspiran contra el desarrollo y son una poderosa barrera para la erradicación de la pobreza, la ampliación de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos, así como para la gobernabilidad democrática (CEPAL, 2016, pág. 13).

La Educación Media Superior (EMS) se ha convertido en un requisito social para integrarse en una sociedad del conocimiento. En México, "contar con EMS completa se asocia a una mayor probabilidad de estar empleado" (Blanco, 2014, pág. 250), pero también es necesario agregar que existe una reducción de 46% del egreso de jóvenes específicamente en nivel medio superior (Székeli, 2010). Por lo tanto, el porcentaje de jóvenes que no egresa de la EMS se encuentra en una posible situación de desigualdad social ya que su probabilidad de encontrar un trabajo con contratos definidos y seguridad social será muy baja.

La pregunta específica es, ¿qué sucede al interior del sistema educativo mexicano para que esta situación siga reproduciéndose? A nuestro juicio, tendríamos que dedicarnos por un momento a pensar sobre qué entendemos por Educación Media Superior ya que, de dicha

definición, sobre todo, la que reconoce la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el acuerdo secretarial 444, podremos obtener una orientación sobre la situación en cuestión. Székely Pardo nos brinda una definición sobre la educación:

Es un espacio para formar individuos con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad. (Székely, 2010, pág. 314)

En este sentido, la educación cumple una doble función social, a saber, la de desarrollar habilidades para el trabajo o bien, para estudios superiores, lo cual indica de suyo que hay ya una desigualdad inevitable, a saber, la de terminar un bachillerato o no. Otro aspecto importante es que la educación no pretende ser una mera herramienta laboral, sino un proceso formativo de la personalidad de un ciudadano. Finalmente, hay valores que tendrán un impacto positivo en la sociedad, una vez que se hayan consolidado en el joven.

En este sentido, existen dos cosas por distinguir. En primer lugar, en esta definición no se menciona la relación de desigualdad social y egreso, dado que en “México hay una relación estrecha entre el logro educativo y el nivel de ingreso familiar, que está estrechamente relacionado con el nivel sociocultural” (Villa, 2010, pág. 309). Este argumento muestra un fenómeno que rebasa la estructura escolar de cierta parte de la población puesto que la capacidad de las familias de impulsar los estudios (cifrada en nivel académico y el ingreso económico de los padres) determina de manera importante el logro académico. Por tanto, la preocupación por la baja eficiencia terminal en el bachillerato en México no es responsabilidad exclusiva de las escuelas, sino también de la estructura desigual de la sociedad.

En lo esencial, uno de los retos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es el de equidad y puede representarse mediante el siguiente dato:

En México, los grupos de ingresos altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a las de los países desarrollados; en cambio, entre los deciles de más bajos ingresos, en 2002 sólo una pequeña fracción, poco más de 10 por ciento, de los jóvenes accede a los servicios de EMS, y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad. Las diferencias en la calidad de las escuelas son un obstáculo que debe atenderse para que existan condiciones que

permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección. (SEP, 2008, pág. 12)

En este sentido, la SEP es consciente del grave problema que representa la desigualdad en la calidad de la educación a lo largo del país y de los subsistemas que lo componen, sin embargo, al parecer, hay un elemento abstracto no explícito que produce un vacío en relación con nuestra comprensión de la persistencia de la desigualdad expresada en la EMS que podría desvelarse examinando brevemente la historia de la EMS en México y la definición de Bourdieu de educación.

2. Breve historia de la EMS en México

En principio, no existía tal cosa como una EMS o algún sistema gubernamental que significara una unión en propósitos sobre este nivel educativo. El antecedente inmediato lo tenemos con la creación de la Escuela Preparatoria con Gabino Barreda en 1867, en donde “este tipo de estudios empieza a tener relevancia para los jóvenes de las élites del país” (Villa, 2010, pág. 310), esto es, siempre para las clases sociales más acomodadas⁴, lo cual se expresa en el hecho de que “de los 9 millones de habitantes que existían en el país, en 1880, más del 80% estaban condenados a la ignorancia y a la pobreza” (Robles, 1977, pág. 68). Es decir, este alto porcentaje no accedería a esta escuela porque su situación social le impedía hacerlo.

Otro aspecto importante es que en esta época la Escuela Preparatoria tomó el rumbo del positivismo, por lo tanto, aceptaba de alguna forma, la industrialización impulsada por la ciencia exacta. Todo ello, sin considerar al resto de la población más vulnerable. Además, el acceso a ella resultaba imposible si no había una historia previa de cultura académica específica en el aspirante ya que “hasta mediados del siglo pasado, la matrícula de la preparatoria siempre había sido pequeña. Eran muy pocos los que ingresaban a ella y tenían la capacidad académica y económica para desarrollarse profesionalmente” (Villa, 2010, pág. 282).

⁴ Aunque, como afirma Martha Robles, estas clases durante el Porfiriato estudiaban en escuelas europeas o norteamericanas, donde recibían la instrucción correspondiente. Por lo que podemos suponer que todavía en las clases acomodadas había cierta segmentación.

Después, ya convertida en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), “tenía una población estudiantil de 36,842 alumnos, repartidos en nueve planteles, con turnos matutino y vespertino” (Villa, 2010, pág. 283), esto es, a finales de los años sesenta cuando la población era de 38.17 millones de habitantes. Cabe señalar que, posteriormente, en la década de los setenta existirían otras opciones para ampliar la cobertura como los Cecyt “que atendían a 74,000” (Villa, 2010, pág. 286) y los CET “con 71,000 alumnos” (Villa, 2010) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como una alternativa de estudios de bachillerato. Sin embargo, algunas de estas instituciones se decantaron por una educación para el trabajo en mandos medios, es decir (como el caso de Conalep hasta 2008), no fungían como un bachillerato general, sino como uno terminal por lo que se puede suponer que la mayoría de ellos no accedía a estudios superiores.

Sin embargo, con el afán de consolidar el sistema educativo, el gobierno implementa, en el sexenio de Ernesto Zedillo “el examen único para el ingreso a la educación media superior (Exani-I) del Ceneval que además de tener el objetivo diagnóstico con fines de planeación y programación y programación educativa es un instrumento de selección” (Villa, 2010, pág. 293). Este examen ha producido una clara segmentación de la población estudiantil que desea entrar al bachillerato puesto que, desde 2013, la EMS es obligatoria, pero la combinación de factores entre el examen y la ley de obligatoriedad resulta también excluyente.

En primer lugar, el examen consta de reactivos conocimientos generales adquiridos durante la educación secundaria, tanto escuelas públicas como privadas donde existen diferencias marcadas de capital cultural. Por lo tanto, la cuestión es importante dado que varios de los padres de alumnos de secundarias privadas tienen licenciatura o posgrados, lo cual no garantiza, pero aumenta la posibilidad de tener un bagaje cultural superior a los que no tienen esta condición. De esta forma tenemos una competencia desigual por lugares que se ofertan en los bachilleratos públicos en la Ciudad de México.

En segundo lugar, el reto de hacer efectiva la equidad e inclusión es ambiguo, pues con la obligatoriedad no se garantiza otra cosa que el hecho de no quedarse sin escuela. El problema es que si existe un examen de selección que coloca a los estudiantes en escuelas de distinta calidad con base en los conocimientos mostrados en él, la equidad, justificada en una política que propone no dejar sin escuela a nadie resulta problemática.

Otro aspecto importante es el presupuesto que se ejerce en escuelas públicas destinado a la atención de los estudiantes es distinto en cada caso. Aquí encontramos algunos datos: "en 2013 la UNAM erogó 40 mil 827 pesos por cada alumno de sus planteles de educación media superior. En cambio, el gasto por estudiante fue de 17 mil 253 pesos en el Colegio de Bachilleres y de 14 mil 177 en un Conalep" (Hernández, 2014). Esto muestra una situación dispar, dado que el presupuesto que tienen el resto de las instituciones públicas no llega a la mitad de lo que posee la UNAM.

Por lo tanto, a la luz de este panorama, podríamos observar que:

En síntesis, se puede decir que en este periodo el nivel medio superior al mismo tiempo que se diversifica, se fragmenta, y que la diversidad observada establece una jerarquía entre el bachillerato general, el bivalente y el profesional, donde el primero es el más aceptado e importante y el último el más depreciado. Esta fragmentación jerarquizada de la EMS constituye una construcción social que no tiene que ver solamente con los distintos planes de estudio, sino también con las trayectorias escolares que orientan a diplomas diferentes. (Villa, 2010, pág. 291)

La historia de la EMS muestra momentos de ruptura, redefinición, pero de ninguna política que satisfaga efectivamente el reto de la equidad. Los instrumentos como el Exani-I sólo reafirman las brechas de exclusión presentes desde los primeros bosquejos para definir una educación media superior. La oferta educativa no es cualitativa sino cuantitativa en tanto que sólo absorbe a más población, pero no garantiza un ascenso social ni un verdadero acceso al desarrollo de la ciudadanía.

3. Las competencias escolares en el fondo de las reformas

Las sucesivas reformas que se han experimentado en México en los últimos años han tenido cambios significativos, pero dentro de ellas es posible identificar que giran en la órbita de las competencias como fundamento epistemológico y pedagógico. Examinaremos algunas de las ideas de uno de los teóricos más importantes en habla hispana sobre este asunto. Sergio Tobón es una referencia obligada en habla española para entender qué son las competencias

y por qué el mundo educativo está encaminado hacia las rutas conceptuales que éstas han abierto.

Según su definición, una competencia es “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (Tobón, sin fecha, pág. 67). Él se aparta de las definiciones simplistas que ven a las competencias como una serie de desempeños observables, pues considera que éstas no tienen como sustento epistemológico y ontológico un universo complejo.

La epistemología en que se fundamenta nuestro autor es la del filósofo francés Edgar Morin. Para éste la realidad es un todo cuyas partes son causadas y causantes, características que, a diferencia de la causalidad aristotélica, nos indican que no existen jerarquías de causas, esto es, no hay causas primeras o con mayor preeminencia que otras. El pensamiento complejo indica que “todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas entretajadas por un lazo natural imperceptible” (Tobón, sin fecha, pág. 24). Según este paradigma, el racionalismo ha desarrollado una tendencia a simplificar procediendo a analizar la realidad y a intervenir en ella de forma deductiva, es decir, a partir de principios supremos a los que lo real debía de ajustarse. Las consecuencias de este pensamiento devinieron en una simplificación de la realidad y en una imposibilidad para entender todos sus matices. Por ello, el sujeto terminaba por entender aspectos muy parciales de la misma.

Con el pensamiento complejo, el sujeto entiende que la realidad es una serie de sistemas que se van configurando a sí mismos a través de sus propias lógicas, por ello, no existen principios supremos que organicen la realidad, sino que existen sujetos con conocimientos parciales de ella que se enfocan en la explicación de un sistema o fenómeno del sistema concreto. Esto implica que ya no es posible que una sola persona pueda comprender el todo. Por ello, la formación de los sujetos “hace referencia a la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales” (Tobón, sin fecha, pág. 27). La formación por competencias propone la formación de un sujeto con diversas habilidades coherentes con su forma de ser en un mundo complejo donde constantemente tiene que adaptarse. Además, es vista como “un

proceso recursivo y dialógico por medio del cual la sociedad forma a sus miembros para la autorrealización” (Tobón, sin fecha, pág. 28).

Sin embargo, aquí consideramos que el concepto de formación por competencias, por más que se fundamente en el pensamiento complejo, cae en el mismo error que Tobón le atribuye al racionalismo simplificador. Esto es, la simplificación de la realidad como actitud cognoscitiva se equivoca en su aprehensión dado que deduce de unos cuantos principios la complejidad del todo o, dicho en otros términos, concibe que la causalidad es jerárquica pues unas cuantas cosas dan como resultado miles de cosas distintas. La formación por competencias supone el principio de un sujeto libre y autónomo como causa primera de la posibilidad de desarrollarse y autorrealizarse; sin embargo, ésta nunca es una posibilidad real ya que esto siempre se da al interior de una organización social que tiene tensiones entre sus miembros. Aquí es posible ver que la multicausalidad está ausente en este concepto, ya que no hace referencia a los modos en que en una sociedad intervienen las relaciones de poder y las estrategias para ejercerlo.

Por ello, consideramos que el concepto de competencias desde la socioformación no repara en las diversas estructuras históricas que han configurado los actuales sistemas de dominación económica, política y simbólica. En cambio, se limita a ofrecernos una epistemología y por ende, una pedagogía universal en un mundo multicausado sin matices que indiquen cómo podrían evitarse las formas clásicas de dominación que han dado como resultado la construcción de una sociedad basada en la desigualdad y la explotación.

En México el documento que integra al modelo de competencias es el acuerdo 442 (2008) en el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en él se expresa un diagnóstico acerca de la situación de la EMS en México y los principales problemas detectados son una dispersión curricular en los distintos subsistemas, brechas de acceso, cobertura, pertinencia de lo que se enseña y falta de competitividad. Por ello, partiendo de estas características, se propone una unificación de los subsistemas a partir de la creación de un SNB con perfiles de egreso para estudiantes, funciones de profesores y directivos (acuerdos 444, 447 y 449). Todos ellos son formados a partir de una serie de competencias establecidas en cada caso.

De aquí se sigue que las competencias, como este conjunto complejo de habilidades, conocimientos y actitudes aplicados a los actores involucrados en el proceso educativo, podrían reducir considerablemente la desigualdad social y la falta de competitividad. Sin embargo, aquí sostenemos que desde los fundamentos pedagógicos de Tobón existe una inconsistencia en atribuir al sujeto características abstractas ya que se le concibe como un sujeto libre de toda coacción y lo suficientemente racional como para decidir qué tipo de proyecto de vida ejecutar. Esto, desde la perspectiva de Bourdieu, sería una aseveración sin el suficiente conocimiento de la sociedad en tanto que invisibiliza las relaciones de poder que existen en los grupos sociales.

Esto es, no se contemplan las interacciones y dinámicas mediante las que se consolidan las clases sociales. Desde la perspectiva de la sociología de Bourdieu, la educación es la “objetivación y estandarización de significaciones culturales particulares, hechas objetivas, relacionada más con el proceso de reproducción de las relaciones desiguales entre las clases que conforman la sociedad.” (Morales, 2009, pág. 5) En este sentido, lo que señala Bourdieu es el hecho de que existe una noción ideológica predominante introducida sistemáticamente en la práctica educativa, esto puede observarse en la implantación de valores o ideas de cultura que se hacen pasar por universales cuando en el fondo se está efectuando una violencia ideológica.

Estos valores se imponen mediante un discurso que se fundamenta en cifras y comparaciones de la productividad de México con respecto a otros países, pero no se cuestiona de fondo para qué esa competitividad, es decir, no se indica cómo la riqueza obtenida se logrará distribuir de mejor manera. Mucho menos se pone en entredicho la capacidad de una sociedad competitiva para ser más justa con sus miembros.

Estos parámetros bajo los que se enmarcan los objetivos de un sistema educativo forman parte de un aparato ideológico, sostenido por una élite, que busca la inserción de otras clases sociales en el proceso productivo, sin ceder sus prerrogativas como clase social alta. Esto es, la ideología educativa, con todos sus componentes, favorece a ciertos grupos sociales en cuanto que los ayuda a legitimar su acumulación de riqueza y, a otros, los mantiene en su misma condición legitimando también su estado de precariedad.

Para Bourdieu, “lo que la educación crea es desigualdad en el acceso al capital cultural, que se reproduce por el origen social de los individuos” (Morales, 2009) lo cual significa que,

contrario a lo que muchos teóricos suponen, la educación no es un valor universal abstracto sino un mecanismo de perpetuación de las condiciones sociales de clase. Lo cual implica que el silencio, consciente o inconsciente, de las condiciones en las cuales surge una reforma educativa o cualquier modificación a la educación, es una parte fundamental de la ideología que se sigue perpetuando bajo la máscara de cambios estructurales profundos.

Después del breve recorrido por la historia de la EMS en México podemos ver que, de diversas formas, se busca resignificar los objetivos y modalidades de este nivel educativo, sin lograr el éxito esperado. La ENP surgió como una institución de élites pero, ha incluido a otro espectro de la población. Sin embargo, sigue teniendo un mayor presupuesto que el resto de los bachilleratos públicos y para su ingreso se requiere de entrar en un examen de selección. Esto significa que la absorción de estudiantes dentro de la EMS está sostenida por un aparato ideológico de competitividad, en donde los más aptos tienen los mejores lugares, pero todos, incluso los pobres, tienen derecho a ocupar un lugar en las instituciones de menor jerarquía.

4. El colegio de Bachilleres y la enseñanza de la filosofía

Siguiendo el panorama del contexto en el que se ha venido desarrollando la EMS en México el Colegio de Bachilleres (Colbach) es “creado por decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973” (Villa, 2010, pág. 285) bajo la perspectiva de que “la educación media superior al estar integrada a las universidades, propicia en los alumnos el deseo de continuar los estudios universitarios” (Villa, 2010). Desde entonces, los objetivos que la institución se plantea son “otorgar el certificado de estudios de bachillerato y orientar a los alumnos hacia opciones técnico-terminales” (Villa, 2010). Como conclusión se busca “generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo” (Villa, 2010, pág. 284).

De esta forma podemos inferir que el Colbach es una institución que alberga dentro de sí una propuesta doble de formación de los jóvenes: una laboral y otra académica. Sin embargo, respecto a la primera ya se señaló con anterioridad el problema del proceso de admisión al

bachillerato mediante el examen COMIPEMS. Esta situación se reproduce cuando los estudiantes quieren ingresar a las universidades públicas del área metropolitana, puesto que se encuentran en desventaja frente a los CCHs y Preparatorias que tienen pase reglamentado a las universidades UNAM (lo cual facilita el acceso a la educación superior pública); esto obliga a los estudiantes del Colbach a competir por los pocos lugares que quedan a través de un examen de admisión por área de conocimiento⁵. Por otro lado, los procesos de la UAM e IPN también tienen sus propios exámenes de admisión con una alta demanda. Esta situación refleja la falta de cobertura de educación superior en el país y, además, abre paso al fenómeno de las universidades privadas que absorben a gran parte de la población que no logra colocarse en una universidad pública.

Para caracterizar el tipo de enseñanza de la filosofía que se imparte en el colegio es preciso hacer referencia al mapa curricular en el que se ubica la materia de Problemas filosóficos (figura1). Como se puede observar, la maya curricular del Colbach tiene una estructura lineal cuya característica es una “organización horizontal y vertical de los contenidos de enseñanza-aprendizaje estructurado en unidades, materias o asignaturas” (Casarini, 2017, pág. 146).

⁵ Tanto en el examen de admisión de la UNAM como en los del IPN y UAM la demanda se compone de estudiantes de todo el país, lo cual hace que la competencia se muy alta.

La asignatura Problemas filosóficos se ubica en el mapa curricular como se muestra a continuación:

CAMPOS	1er SEMESTRE		2o SEMESTRE		3er SEMESTRE		4o SEMESTRE		5o SEMESTRE		6o SEMESTRE	
	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA												
Comunicación	Inglés I	3	6	Inglés II	3	6	Inglés III	3	6	Inglés IV	3	6
	Tecnologías de la Información y la Comunicación I	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación III	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2	4
	Lenguaje y Comunicación I	4	8	Lenguaje y Comunicación II	4	8	Lengua y Literatura I	3	6	Lengua y Literatura II	3	6
	Matemáticas I	4	8	Matemáticas II	4	8	Matemáticas III	4	8	Matemáticas IV	4	8
Matemáticas	Física I	3	5	Física II	3	5	Física III	3	5	Matemáticas V	4	8
				Química I	3	5	Química II	3	5	Química III	3	5
Ciencias Experimentales				Geografía I	2	4	Geografía II	2	4	Biología I	3	5
							Biología II	3	5	Ecología	3	5
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales I	3	6	Ciencias Sociales II	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6
	Introducción a la Filosofía	3	6	Ética	3	6	Lógica y Argumentación		3	6	Problemas Filosóficos	3
Humanidades	Aprender a Aprender I	2	4	Aprender a Aprender II	2	4						
	Actividades Físicas y Deportivas I	2	4	Actividades Físicas y Deportivas II	2	4						
Desarrollo Humano	Orientación I	2	4					Orientación II	2	4		

Figura 1.

De esta forma, en la figura 1 tenemos la estructura curricular del área de formación básica. La disposición vertical organiza las materias por campo de conocimiento, en cuyo caso, la materia de Problemas filosóficos se encuentra en el área de humanidades. En cuanto a la disposición horizontal, ésta se organiza por semestre y nuestra materia se localiza en sexto.

Este tipo de estructura del diseño curricular pretende fortalecer “la posibilidad de profundizar en los conocimientos a partir de la selección y el recorte requeridos por la materia” (Casarini, 2017). Sin embargo, el punto débil de éste reside en la “fragmentación del conocimiento [...] pues se da la atomización de éste aun cuando los profesores de cada asignatura dominen perfectamente el tema” (Casarini, 2017).

En este sentido, podemos observar que el diseño curricular del Colbach posee tensiones internas por cuanto que, a partir de la RIEMS, se busca formar a los estudiantes con un enfoque constructivista por competencias. Sin embargo, parece que este tipo de estructura permite más una especie de enciclopedismo al no tener un auténtico trabajo de academias que logre evitar la dispersión del conocimiento. Así, es posible suponer que los estudiantes egresan de esta institución sin lograr integrar los distintos tipos de saberes que les son ofrecidos.

Por otro lado, caracterizar la enseñanza de la filosofía dentro de este contexto requiere de entender la subjetividad de los profesores del Colbach en tanto que ésta determina en buena medida la forma en la que las clases son impartidas. Para obtener un perfil de la enseñanza se realizaron entrevistas a profundidad a docentes del plantel⁶. En las entrevistas se seleccionó a docentes con nombramientos definitivos y licenciatura en filosofía.

Como resultado de las entrevistas se obtuvieron los siguientes rasgos de la enseñanza de la filosofía:

1. Según el juicio de los docentes entrevistados, es necesario que aquellos profesores que estén impartiendo clases de filosofía sean filósofos. Esto, debido a que los no filósofos carecen del suficiente cuidado en la selección de los materiales de consulta y en la terminología filosófica empleada.
2. Existen opiniones divididas en torno al tipo de didáctica que debe emplearse. La mayoría de profesores con más de 12 años de servicio y que pertenecen a generaciones de los años noventa y principios del 2000, entienden que deben confrontar a los estudiantes con fuentes directas, esto es, con textos de filósofos importantes para comprender los tópicos planteados en el programa de estudio. Una de las estrategias más empleadas es la lectura comentada de algún texto

⁶ Ver anexo 4.

combinada con la exposición magistral. Por otro lado, los profesores más jóvenes consideran que el tipo de estudiantes que ingresan no tiene todavía las habilidades necesarias para enfrentarse a las fuentes directas. Por tanto, deciden incluir una mayor diversidad de estrategias para la enseñanza, desde la exposición hasta la elaboración de proyectos y observación de documentales.

3. Los programas de estudio son un terreno que genera tensiones dentro del profesorado del plantel por múltiples factores. Uno de ellos es el proceso mediante el cual son elaborados, éste consiste en abrir una convocatoria de participación (dirigida a todos los profesores con o sin nombramiento definitivo) en la cual se forman equipos de trabajo en donde participan docentes y asesores pedagógicos. El proceso es el siguiente: se conforma una mesa de trabajo para determinar los contenidos de la materia que sean pertinentes y acordes con el perfil de egreso de las competencias expresadas en los acuerdos 444 y 656 de la RIEMS. Además, cada programa de estudio está orientado por un campo disciplinar y, en este sentido, el campo determina los componentes que orientan el nivel de concreción curricular. Así, todos los programas de estudio están organizados por ejes de transversalidad, componentes y contenidos centrales de aprendizaje⁷. Los asesores pedagógicos moderan las mesas con el objetivo de que los docentes definan los contenidos específicos, aprendizajes esperados y productos, estos siempre apegados a los ejes, componentes y contenidos centrales ya establecidos por el Marco Curricular Común (MCC) de la RIEMS.

En este sentido, los profesores están sujetos a definir un contenido específico en forma de pregunta, un aprendizaje esperado que responda a un nivel de la taxonomía de Bloom y un producto que ponga en evidencia dicho aprendizaje.

Es importante destacar que la percepción de los docentes de mayor trayectoria en el Colbach es negativa con respecto a cómo se ha ido realizando el diseño de los programas después de la RIEMS. Una de las razones fundamentales, es que ellos perciben que se les despoja de autonomía para decidir sobre los contenidos a partir de fundamentos filosóficos. Antes de la RIEMS no existía el MCC ni el perfil de egreso establecido por los acuerdos 444 y 656, por tanto, los docentes sentían

⁷ Ver anexo 5.

mayor libertad de determinar los contenidos que establecían pues no había ninguna política nacional específica que interviniera de manera directa con el diseño del programa.

Por otro lado, lo que ellos perciben como libertad para decidir con fundamentos filosóficos, se refiere a que los programas eran establecidos a partir de ideas comunes dentro de las mesas de trabajo sobre qué debe enseñarse en las materias de filosofía en el Colbach.

Otro aspecto interesante es que los programas anteriores al Nuevo Modelo Educativo (NME) establecido en 2017 se hacían con la intención de bloquear el acceso a profesores que no eran filósofos de profesión dentro de las academias de filosofía. Esto, debido a que, con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y su examen de ingreso para profesores en los niveles básico y medio superior, se modificó sustancialmente la vida académica dentro del Colbach. Esto sucedió en gran medida por las características del perfil de ingreso establecidas en por el propio SPD, en tanto que una gran variedad de profesionistas de las ciencias humanas, desde psicología hasta economía eran considerados aptos para impartir clases de humanidades en el nivel medio superior.

Además, el proceso de selección pasó a establecerse mediante un examen de admisión donde los docentes aspirantes tenían que mostrar su idoneidad a partir de tres criterios: contenidos disciplinares, conocimientos de los acuerdos secretariales y planeación de secuencia didácticas. De este modo, todo aquel que fuera calificado como idóneo en el examen de ingreso podía aspirar a dar clases de filosofía aún cuando no fuera filósofo de formación.

En respuesta a esta situación, los docentes con licenciatura en filosofía y con años de servicio en el Colbach comenzaron a modificar los programas de estudio en el siguiente sentido: definieron contenidos muy específicos, de manera que ningún profesionista que no fuera filósofo pudiera impartir clases con base en dichos contenidos. Por tanto, los programas terminaron siendo un frente de lucha por parte

de los profesores ante un proceso que ellos percibieron como uno de desprofesionalización de la docencia de filosofía⁸.

Como se ve, la caracterización de la enseñanza de la filosofía en el Colbach resulta complicada debido a que está atravesada por diversos procesos de política educativa en los cuales el Estado buscaba ejercer el control en una EMS con una amplia diversidad. Esto produjo una respuesta de micropolítica al interior del cuerpo docente de las academias de filosofía, pues percibieron esta reforma como un ejercicio del poder que buscaba desprofesionalizar, esto es, despojar del poder sobre la enseñanza y el conocimiento específico que posee el profesional en filosofía. En conclusión, la enseñanza de la filosofía dentro del Colbach no posee homogeneidad debido a que existen brechas generacionales y académicas entre los profesores, así como actitudes que responden de manera distinta a las imposiciones de la política educativa vigente.

b. ¿Quién es el adolescente en nuestras aulas?

La adolescencia, según Françoise Dolto, es una etapa intermedia entre la niñez y el mundo adulto, donde los individuos que atraviesan por ella tendrán que “franquear obstáculos, resolver crisis originadas en su interioridad o en las presiones del medio” (Dolto, 1992, pág. 7). Esto supone de los educadores una sensibilidad con respecto a la forma en que se dirige a ellos. No son niños, como bien lo apunta el hecho de ser un periodo de transición, por lo tanto, no podemos entenderlos como sujetos que necesitan protección o que no comprenden ciertos aspectos del mundo adulto. Por otro lado, no son adultos, pues no entenderán la responsabilidad del modo en que nosotros entendemos.

⁸ Según Alfredo Hualde, el concepto de profesión, a pesar de ciertas ambigüedades tiene una acepción que puede ayudarnos a comprender lo que aquí se ha denominado proceso de desprofesionalización. La profesión es una ocupación y se compone de ciertas competencias que o bien, se adquieren por experiencia o por un proceso de formación especializado en las universidades. Aquí nos centramos en el segundo en tanto que requiere un “conocimiento especializado, abstracto, difícil de adquirir” (Hualde, 2000, pág. 671). Por tanto, el filósofo profesional se percibe a sí mismo como alguien que posee un conocimiento especializado en filosofía y que, en cuanto tal, merece ser considerado como un experto en la materia. Esto lo hace considerar que las políticas de ingreso al Colbach a través del SPD atentan contra su profesionalización en tanto que banalizan no solo la dimensión docente sino también el conocimiento especializado que posee.

En definitiva, es un periodo de inestabilidad pues el yo del adolescente no está conformado del todo, busca identidad, quiere encontrar un propósito de sus acciones. Mientras tanto, de cara al mundo adulto, se le exige que tome ciertos compromisos escolares y sociales que generan angustias e incertidumbres. También es una época que no comienza y termina en todos los sujetos en un mismo lapso, cada individuo tiene sus propios ritmos.

Los educadores que estamos frente a grupo solemos olvidar que nosotros también pasamos por esa etapa. Es muy fácil, cuando lo que planeamos en nuestras clases falla o no funciona, culpar al estudiante de inmaduro, irresponsable o mediocre. Sin embargo, es preciso entender que “aquellos que de entrada no hayan consumado la ruptura que realiza la toma de autonomía, aquellos que aborden este suelo de inestabilidad y de fracturas con bloqueos estarán en condiciones de inferioridad respecto a los otros” (Dolto, 1992). Este periodo tiene como componente esencial la autonomía en tanto que es una actitud permanente del sujeto para tomar sus propias decisiones vitales. Sin embargo, existen muchos factores externos que van condicionando este proceso de autonomía, desde los padres hasta la sociedad en conjunto.

La tarea del profesor es contribuir a que esa autonomía se desarrolle en la medida de lo posible. El bachillerato es, quizá, una de las pocas oportunidades donde el estudiante tiene la capacidad de ejercerla y comenzar a tomar posiciones respecto a sí mismo y su entorno. Por tanto, se requiere una caracterización de las capacidades cognitivas y psicosociales de los adolescentes que sirvan como marco de referencia para el diseño de nuestras intervenciones en el aula.

Perfil psicosocial

La adolescencia se detona por ciertos cambios físicos que pueden ser localizados en la fase llamada prepubertad, a saber, el desarrollo de caracteres secundarios y primarios. En este sentido el púber comienza a notar cambios drásticos involuntarios que hacen una disrupción entre lo que él o ella eran de niños y lo que su cuerpo está indicando que serán en un futuro próximo. La psique, por tanto, tiene que adaptarse a estos cambios corporales; por ejemplo, tiene que asumir que su cuerpo es sexualmente maduro para procrear o que produce olores desagradables. En virtud de ello, buscan adaptarse preocupándose más por su aspecto,

buscando reconocimiento de sus pares, etc. Aparece el autoconcepto como un mecanismo de estabilidad de la identidad frente a los constantes cambios.

Posteriormente, aparece el periodo de juventud en el que “el y la joven refuerza su percepción de sí mismo como un ser original e independiente, tanto respecto a su presente como en sus planes a futuro” (Ortega Ruíz, 2005, pág. 256). En este periodo también aparecen figuras a partir de las cuales el adolescente se identifica y la búsqueda de una pareja sentimental.

Por otro lado, los cambios en la psique del adolescente no son producidos solo por sí mismo sino que las instituciones juegan un papel importante en su constitución:

Las relaciones que sus instituciones establecen con el y la joven ejercen una gran influencia [...] las presiones que la familia e instituciones pueden ejercer para que abandone, definitivamente, su estatus de niño o niña y se acomode a los nuevos roles propuestos deben ser vividas como verdaderas agresiones. También puede ocurrir lo contrario: instituciones y familias pueden no ejercer ningún tipo de control, guía o colaboración, lo que desconcierta y ahonda la sensación del joven de estar solo y perdido en su autonomía (Ortega Ruíz, 2005, pág. 257).

Esta situación estructural denota ya de suyo una situación compleja debido a que muchas de las actitudes y conductas del o la joven vienen detonados por un proceso donde las escuelas y las familias contribuyen al desarrollo de su autonomía. Podemos tener en una misma aula un adolescente sin límites claros de lo que puede o no puede hacer y otro que sí los tiene. Por ello, es fundamental entender la necesidad que el y la joven tienen de establecer relaciones con sus iguales.

Perfil Cognitivo

Aquí utilizaremos la perspectiva psicogenética de Vigotski para explicar las condiciones cognitivas que poseen nuestros estudiantes y partir de cuyas bases debemos desarrollar una estrategia de enseñanza. El psicólogo ruso se pregunta por el origen de la conciencia humana y lo encuentra en los “instrumentos de codificación y comunicación, es decir, en el lenguaje y la

cultura" (Ortega Ruíz, 2005, pág. 56). Por tanto, a diferencia de Piaget⁹, él nos propone un origen social de la conciencia y, por tanto, del aprendizaje. Esto implica que "las estructuras cognitivas adquieren el formato cultural que se les impone, como claves asumidas por la sociedad en su momento" (Ortega Ruíz, 2005).

Esto implica que el aprendizaje viene determinado por las condiciones sociales en las que el individuo se desarrolla. Y La acción, en Vigotski: "es un ámbito de comunicación humano y cultural. La actividad (realizada mediante el uso de instrumentos físicos que prolongan la eficacia del cuerpo en la acción e instrumentos mentales que prolongan la capacidad de registro y comprensión) no está desvinculada del pensamiento del pensamiento y la creación." (Ortega Ruíz, 2005, pág. 57).

Por otro lado, el concepto que utilizamos para sustentar la propuesta pedagógica es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Ésta puede explicarse mediante los términos de desarrollo y aprendizaje; esto se refiere a "cuando los aprendizajes se incorporan al sujeto y se convierten parte de su identidad. Esto sólo sucede cuando los aprendizajes se incardinan entre lo que sabe hacer solo y lo que puede hacer con ayuda" (Ortega Ruíz, 2005). Por tanto, el desarrollo siempre supone una posibilidad de aprender respaldada por una acción de intervención de alguien que ya domina lo que se quiere alcanzar. Por otro lado, el aprendizaje depende en cierta medida de la habilidad del que enseña, es decir, de la habilidad para identificar esa zona posible

⁹ Según Ortega (2005), para Piaget el aprendizaje se da mediante una articulación de esquemas, entendidos estos como estructuras que permiten al sujeto apropiarse del mundo. Un esquema posee mecanismos de acomodación y asimilación. Los esquemas son herramientas de la acción de los sujetos, por tanto, cada vez que el sujeto se encuentra frente algún objeto, lo hace utilizando algún conjunto de esquemas. Sin embargo, en ocasiones sucede que el objeto no siempre puede asimilarse mediante los esquemas que se poseen en un momento determinado, en este sentido, existe una ruptura en la representación del mundo que el sujeto tiene y es aquí cuando los mecanismos de acomodación y asimilación entran en funcionamiento. Es decir, los esquemas que en un momento funcionan comienzan a mostrar limitantes para tener una representación coherente del mundo, por tanto, el sujeto debe formar un nuevo esquema que pueda adaptarse a la apropiación del objeto, es decir, acomodar y asimilar sus esquemas previos a unos más complejos que restablezcan la coherencia del objeto al que se enfrentan.

En este sentido, Piaget propone una perspectiva psicogenética individual del aprendizaje por cuanto que los sujetos pueden aprender lo que su momento de desarrollo cognitivo les permite. Los niños de entre tres y cinco años no pueden distinguir con claridad el hecho de que una misma cantidad de líquido se vierta en dos recipientes con formas distintas y la cantidad de ambos recipientes sea la misma; al ser cuestionados, sus respuestas siempre se orientarán a decir que el recipiente más alto es el que contiene más líquido puesto que en sus esquemas cognitivos el volumen no forma parte de su representación.

Piaget es criticado por hacer un lado la cuestión de la interacción social como factor determinante en el desarrollo del aprendizaje porque en su teoría psicogenética el sujeto tiene las bases del desarrollo en sí mismo, de forma independiente de las circunstancias sociales en las que se encuentre.

y próxima. De manera que el docente o aquel que enseña algo requiere una suerte de *expertise* para reconocer e identificar las ZDP de sus estudiantes.

En este sentido, nuestra propuesta gira en torno a una estrategia de intervención que recupera el concepto de la ZDP. Sin embargo, es preciso aclarar por qué decidimos tomar partido por este tipo de teoría de psicología educativa. Partiendo de lo establecido con anterioridad, en la sección en la que describíamos las características de la enseñanza de la filosofía en el Colbach, podemos afirmar que ésta se encuentra limitada por cuestiones políticas, en tanto que los docentes desarrollan planes de estudio con contenidos que sirven más para bloquear el acceso de profesionistas no filósofos a las academias de filosofía de los diversos planteles que para desarrollar una enseñanza efectiva o más adecuada para nuestros estudiantes. Además, es preciso decir que los recursos didácticos son dejados en segundo plano en virtud de que los docentes de filosofía consideran que los contenidos filosóficos, en la medida en que son racionales de suyo¹⁰, no necesitan de una labor de investigación, tratamiento y aplicación didácticos para ser comprendidos por los estudiantes. De esta forma, podemos afirmar que la docencia en filosofía, como las demás disciplinas, requiere siempre de una constante investigación sobre las posibilidades en las que la enseñanza y el aprendizaje se enmarcan.

Dicho lo anterior, la propuesta busca satisfacer un problema referido a la falta de contextualización de la enseñanza de la filosofía, dado que las características sociales y psicológicas de los estudiantes van cambiando en la medida en que su entorno cambia. Si, como lo afirma Vigotski, el aprendizaje es posible cuando se identifica y se interviene en la ZDP,

¹⁰ Maurice Tardif, al investigar y explicar la relación que tienen los docentes con sus propios saberes afirma lo siguiente: “En la larga tradición intelectual occidental o, mejor, según esta tradición, los saberes fundamentados en exigencias de racionalidad poseían una dimensión formadora derivada de su naturaleza intrínseca. La apropiación y la posesión del saber garantizan su virtud pedagógica y su “enseñabilidad”. Eso ocurría, por ejemplo, con los saberes filosóficos tradicionales y con la doctrina cristiana (que representaban, como se sabe, los saberes científicos de su época). Las filosofías y la doctrina cristiana equivalían a saberes maestros, cuyo conocimiento garantizaba el valor pedagógico y la legitimidad de su enseñanza y de sus métodos como un todo.” (Tardif, 2004, pág. 34). Es interesante el modo en que esta concepción de saberes maestros sobrevive en la práctica docente actual y, en cierta medida, sirve como un fundamento, explícito o no, para justificar las limitaciones didácticas y pedagógicas de los docentes de filosofía en el bachillerato. La limitación no es entendida, por algunos docentes, como un defecto de su enseñanza, sino como un defecto en el aprendizaje de los estudiantes.

nuestro objetivo es buscar el medio por el cual esa zona movilice los saberes que domina hacia otros que todavía no.

Utilizar el cine como un medio de diálogo filosófico entre los conceptos propios de este campo y un lugar común de la experiencia de los jóvenes hoy en día resulta plausible en tanto que, como afirma Sartori (2002), los niños aprenden a ver antes que leer y su forma de aprender es viendo programas de televisión (Sartori habla de los años noventa del siglo pasado). Podríamos agregar que ahora, las nuevas generaciones de jóvenes también aprenden a navegar en dispositivos inteligentes como tabletas y teléfonos antes que hablar o leer, por tanto, su forma de aprender es muy diferente a la que tocó a las generaciones inmigrantes digitales.

Aprender filosofía resulta complejo debido a la generalidad y abstracción de los términos empleados dentro de esta disciplina. Hacer que un adolescente comprenda los conceptos de sustancia, esencia, moral, ética, proposición, entimema, etc., siempre resulta complicado, desde un punto de vista de la psicología educativa, puesto que todos ellos requieren como mínimo que el estudiante pueda distinguir lo real de lo posible. La filosofía es una disciplina de un alto nivel de abstracción y esto resulta un reto para el docente pues tendrá que enfrentar el hecho de que la mayoría de los estudiantes no puede captar completamente lo posible. La pregunta pertinente sería: ¿Qué es lo que el estudiante puede hacer? ¿Qué es lo que puede hacer con ayuda de un experto? La respuesta a lo primero, siguiendo a Sartori, sería que puede realizar ciertos procesos de pensamiento abstracto, como establecer semejanzas, separar propiedades de ciertos objetos, pero aquello que ocupa su pensamiento tiene que permanecer en el rango de lo visual. La respuesta a lo segundo es que el experto, en este caso el docente, puede utilizar un medio a partir del cual se pueda realizar un andamiaje entre la abstracción filosófica y la realidad concreta de los estudiantes.

De ello resulta la propuesta de intervención dirigida hacia el cine en tanto que éste resulta una herramienta narrativa que puede ayudar al docente en la ejemplificación de situaciones en las que se requiere una reflexión filosófica.

Capítulo III. Fundamentos disciplinares de la propuesta de intervención: La sexualidad y el amor como tópicos de enseñanza de la filosofía a través del cine

Dado que el núcleo de esta investigación se localiza en una estrategia de intervención docente que sea capaz de enfrentar de la mejor manera los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el desarrollo de los sujetos-estudiantes. De esta forma, el capítulo será dividido en tres partes donde se expondrán, de manera interdisciplinaria, varias perspectivas que ayudan a construir la secuencia didáctica. La primera parte comprende la relación entre percepción y cine en la época moderna, la segunda, la relación entre las condiciones histórico-sociales de la sexualidad y el desarrollo psíquico del adolescente y, por último, el amor como actividad humana desde la perspectiva de la filosofía occidental.

a. La percepción a través del cine

En el presente apartado abordaremos la cuestión del cine a partir de la perspectiva de Theodor Adorno, Max Horkheimer y Walter Benjamin en la medida en que afirman que éste puede emancipar a las masas. También centrará la atención en la cuestión de la percepción y su modificación gracias a las capacidades técnicas del cine de transformar la experiencia del espacio, el tiempo y los valores culturales de su exhibición. Por otra parte, se enfoca en los aspectos antirrevolucionarios que la industria cultural introduce subrepticamente mediante valores culturales.

Quando Marx emprendió el análisis de la producción capitalista estaba ésta en sus comienzos. Marx orientaba su empeño de modo que cobrase valor de pronóstico. Se remontó hasta las relaciones fundamentales de dicha producción y las expuso de tal guisa que resultara de ellas lo que en el futuro pudiera esperarse del capitalismo. Y resultó que no sólo cabía esperar de él una explotación crecientemente agudizada de los proletarios, sino además el establecimiento de condiciones que posibilitaran su propia abolición. (Benjamin, 1989, pág. 17)

Aquí Benjamin señala la labor de prognosis que realiza Marx cuando desnuda las relaciones esenciales de explotación que componen al capitalismo como sistema de producción de la sociedad. El sistema había dado origen a dos fuerzas sociales que se encontraban en el

terreno de la historia, a saber, la burguesía y el proletariado, ambas interpenetradas en las relaciones de producción, pero con destinos diferentes. No obstante, Marx no se había detenido allí, sino que había penetrado en la lógica de los conceptos fundamentales (trabajo asalariado, capital, valor de cambio, etc.) que daban sustento a dicho sistema y mostraba las consecuencias perniciosas que esto tenía para su época, pero, además, vaticinaba otras que se extendían más allá del horizonte de sus contemporáneos.

Se había inaugurado una nueva relación con el mundo y con los seres humanos, en donde los dueños de los conceptos y de los aparatos productivos sometían a un conjunto de personas a las necesidades de producción. El trabajo se convertía en mecanizado, especializado y alienante; la técnica, como instrumento de expansión de producción y poder, se había establecido como el medio por el cual los obreros eran sometidos al poder de los capitalistas. La técnica, entonces, era una parte esencial del dominio ejercido sobre la clase oprimida. Sin embargo, había esperanza en la técnica dado que, en cuanto instrumento, se perciben los rasgos de una posibilidad, de una disrupción con las relaciones de poder, pues por su carácter neutral, había transformado no sólo las relaciones de explotación, sino que abría las puertas a las capacidades de liberación y humanización.

Benjamin, podemos conjeturar, se propone hacer algo parecido a lo de Marx, pero en el terreno del arte. Quiere mostrar que la técnica logra una disrupción en la expresión y percepción humana que puede poner las bases para una liberación de las relaciones de opresión que ejerce la industria cultural. Aquí, es preciso señalar que abordaremos la cuestión de la percepción como aquella facultad humana que es modificada y enriquecida por el arte de la reproductibilidad técnica, específicamente con el cine. Como dice Benjamin:

Dentro de grandes espacios históricos de tiempo se modifican, junto con toda la existencia de las colectividades humanas, el modo y la manera de su percepción sensorial. Dichos modos y manera en que esa percepción se organiza, el medio en el que acontecen, están condicionados no sólo natural, sino también históricamente. (Benjamin, 1989, pág. 23)

Al respecto podríamos agregar que el cine modifica la percepción de las relaciones de espacio y tiempo:

Pero como si el espacio y el tiempo en la película estuvieran relacionados por ser intercambiables sus funciones, las relaciones temporales adquieren un carácter casi espacial, lo mismo que el

espacio se actualiza y adquiere unas características temporales. (...) En el medio temporal de una película nos movemos de una manera que es tan sólo peculiar al espacio, es decir, completamente libres de escoger nuestra dirección. (...) puede ser llevado a una detención: en primeros planos; ser invertido: en retrospectiones; repetido: en recuerdos; y superado en visiones del futuro. (Hauser, 1998, pág. 501).

Esto significa que el cine produce una modificación profunda en la percepción de los seres humanos ya que espacializa el tiempo o temporaliza el espacio, si se nos permite la expresión. Pero no es sólo el puro hecho de mezclar ambos elementos perceptuales dentro de una misma experiencia cuando vemos una película, sino las implicaciones sociales que esto significa. Benjamin agrega que, por su naturaleza técnica, el cine destruye el aura de una obra en cuanto que elimina la cualidad de ser una pieza única, puesto que su exhibición se puede repetir de una manera ilimitada. Además, tiene un carácter de estar dirigido hacia las masas. Por tanto, una de las funciones revolucionarias del cine consistirá en hacer que un público muy amplio capte con mayor detalle su cotidianidad,

Haciendo primeros planos de nuestro inventario, subrayando detalles escondidos de nuestros enseres más corrientes, explorando entornos triviales bajo la guía genial del objetivo, el cine aumenta por un lado los atisbos en el curso irresistible por el que se rige nuestra existencia, pero por otro lado nos asegura un ámbito de acción insospechado, enorme. Parecía que nuestros bares, nuestras oficinas, nuestras viviendas amuebladas, nuestras estaciones y fábricas nos aprisionaban sin esperanza. Entonces vino el cine y con la dinamita de sus décimas de segundo hizo saltar ese mundo carcelario (Benjamin, 1989, pág. 47).

Es evidente el optimismo y la emoción que siente Benjamin al presenciar una nueva forma de arte que surge abiertamente de un sistema de opresión social con capacidades de abolir dicho sistema, en este sentido, él realiza una labor teórica de prognosis, similar a la que él mismo señala en el prólogo del texto citado. Y no podría esperarse una reacción diferente, ya que el cine vino a mover los cimientos grises de una sociedad extraña a su cotidianidad y a las relaciones que los oprimen. Hauser dice que el cine vino a modificar la experiencia del tiempo, mostró que en un par de minutos podemos recorrer la historia de la humanidad y su posible futuro, como en la película *2001: Odisea en el espacio* de Stanley Kubrik. Pero, además, para Benjamin, el cine trajo nuestra atención a los objetos simples que conforman nuestra

cotidianidad, como se hace evidente en la película *Ladrón de bicicletas* de Vittorio de Sica, o la evidente deshumanización y explotación que Charlie Chaplin denuncia en *Tiempos modernos*.

La industria cultural y el cine

Hay que recordar nuevamente la cita de Benjamin que hacíamos al principio, decía que Marx denunciaba la lógica de la explotación capitalista y las condiciones que esa misma lógica contenía para llevar a cabo la abolición de dichas relaciones. Es obvio que el cine tiene también aspectos que pueden utilizarse con fines contrarrevolucionarios, en el sentido en que Benjamin propone el término. Nosotros, que nacimos en una época posterior, hemos podido ver la evolución del cine y el desplazamiento de las capacidades revolucionarias de los primeros intentos de hacer películas por otras que obedecen a lógicas de simple consumo y entretenimiento.

Adorno y Horkheimer hablan de la industria cultural como aquel aparato productivo que se centra en la comunicación y el arte, desde el punto de vista de una lógica mercantil. Esto es, se producen objetos culturales específicos para ser consumidos por el público pero, en última instancia, estos no obedecen a las inclinaciones presentes en individualidad del sujeto, sino a tendencias creadas por los dueños del capital que buscan generar ganancia a partir de estándares culturales.

Así, el cine entra en la industria cultural y pasa a formar parte de los lineamientos de ésta con respecto a las audiencias. El público se construye mediante estudios de mercado que segmentan a los espectadores y “cualquier huella de espontaneidad del público (...) es dirigida y absorbida” (Adorno y Horkheimer, 1994, pág. 167). De esta forma, la espontaneidad revolucionaria que Benjamin había logrado vislumbrar en las primeras etapas del cine es amenazada por los intereses del mercado. El hecho más evidente es la creación del público que consiste en captar a todo aquel que esté buscando una forma de expresión o de experiencia artística. Existen películas clasificadas por edades, para que los niños no puedan ver violencia extrema o contenido sexual explícito. También hay diferentes géneros para satisfacer a un público variado.

No obstante, Adorno sabe que éste es un primer paso para desdibujar la individualidad del público, esto es, el público no decide lo que quiere ver, sino que acepta pasivamente la oferta que la industria del cine le impone. La violencia implícita en este proceso es evidente cuando se nos informa sobre la cantidad de dinero que se invierte en las películas e incluso, se llega a medir su calidad a través de su capacidad para recuperar lo invertido.

Benjamin, a propósito de la capacidad de apercepción, habla de que "la recepción en la dispersión (...) tiene en el cine su instrumento de entretenimiento" (Benjamin, 1989, pág. 54). Esto significa que el cine, cuando se absorbe dentro de la industria cultural, también modifica la percepción pero en un sentido distinto al afán revolucionario y emancipador, es decir, vuelve al que lo experimenta un sujeto pasivo que recibe valores culturales de manera acrítica, en la dispersión. Por lo tanto, no es posible para él la reflexión sobre lo que ve, sino sólo la experiencia del entretenimiento o la distracción de las rutinas de su vida; podríamos decir que es un momento de suspensión de la cotidianidad, un abandono y olvido.

El aparato de entretenimiento impulsado por la industria cultural ha hundido sus raíces en lo profundo de las relaciones sociales pues:

Los consumidores son los obreros y empleados, agricultores y pequeños burgueses. La producción capitalista los encadena de tal modo en cuerpo y alma que se someten sin resistencia a todo lo que se les ofrece [...] las masas tienen lo que desean y se aferran obstinadamente a la ideología mediante la cual se les esclaviza. (Adorno y Horkheimer, 1994, pág. 178)

Entonces el mercado de consumo cultural no sólo está dirigido hacia los obreros de la ciudad, sino que ha tenido la capacidad de encadenar a distintos sectores de la sociedad capitalista, con mucho o poco dinero. Pero esta ligazón no es meramente externa, sino que, en el fondo de la experiencia del sujeto existe una vinculación con los productos de esta industria cultural, por ello, la evidente contradicción de aferrarse a una ideología esclavizadora.

La posibilidad de emancipación

El cine tiene, como arte de la reproductibilidad técnica, posee una doble posibilidad, a saber, ser un instrumento emancipador o ser un instrumento ideológico. Benjamin pudo observar cómo ambas posibilidades se desplegaban en un momento donde el fascismo utilizaba, con todo su esplendor, al cine como propaganda en *El triunfo de la voluntad* de Leni Riefenstahl. Pero también, Giffith ponía en la pantalla vidas cotidianas de campesinos y obreros luchando por sobrevivir.

Benjamin decía que “el Fascismo ve su salvación en que las masas lleguen a expresarse (pero que ni por asomo hagan valer sus derechos)” (Benjamin, 1989, pág. 94). Aquí uno de sus más valiosos pronósticos. El fascismo o cualquier otra modalidad de ejercer el poder puede tolerar que las masas accedan a los medios de expresión, el cine o las redes sociales, incluso para denunciar los abusos del sistema, pero siempre y cuando se mantengan en los mismos márgenes de la lógica de explotación. El cine, a nuestro juicio, está en medio, esto es, puede hacer que las masas reclamen para sí su condición de seres humanos, con todo lo que esto implica, pero también está en el límite de la banalización de las relaciones de explotación y el abandono de su individualidad.

El cine es un arte que modifica para siempre los esquemas de percepción de las masas, en este sentido, ha tenido un impacto considerable en la forma en que nos relacionamos con el mundo. Sus capacidades fueron advertidas de manera inmediata por los propios cineastas que experimentaban con nuevas formas de expresión, pero también fueron vislumbradas por los dueños del capital y las fuerzas políticas como instrumentos de dominación. Es un medio de expresión tan eficaz que un público masivo puede reaccionar ante un mismo tipo de cine.

Hasta nuestros tiempos podemos rastrear un empuje constante de cine independiente que lucha por abrirse espacio en los públicos para traer nuevas experiencias y resignificar otras muy importantes en las relaciones humanas. Sin embargo, la industria cultural siempre está dispuesta a tomar ventaja de cualquier expresión emergente. Si hay películas que exponen la crisis humanitaria que viven los migrantes centroamericanos que intentan llegar a Estados Unidos, la industria cultural responde con series de televisión y películas que banalizan,

mantienen o invisibilizan las relaciones que permiten que esa crisis de derechos humanos persista.

Es deseable encaminar a la cultura que poseen nuestros estudiantes hacia ciertas prácticas propedéuticas en la educación formal que logren desarrollar capacidades de recepción del cine para que, de esta manera, logremos que los jóvenes distingan películas que sólo entretienen, pero que evaden los temas esenciales de una sociedad compleja o de los conflictos personales de los sujetos modernos.

El cine tiene como uno de sus temas más abordados a la sexualidad y el erotismo (desde *El último tango en París* hasta *Climax*), de manera que buena parte de las representaciones que tenemos de nuestra vida íntima están conectadas con lo que se ve en el cine o las series televisivas. En estos espacios podemos encontrar cánones de belleza y de relación entre los seres humanos. Desde la perspectiva de Sartori (2004) es posible afirmar que los niños que antes se educaban (en el sentido de aprender modos de ver y sentir) en la tele ahora lo hacen desde Youtube o Netflix, pero desde el mismo tipo de cultura audiovisual que el sociólogo italiano había señalado como característica imperante. Por ello es importante vincular la reflexión de la tradición filosófica acerca del amor y la sexualidad. Pero antes, es necesario recuperar esa tradición para tener una orientación sobre los temas que pueden abordarse en una interacción entre ver cine y las problemáticas filosóficas.

b. Sexo y sexualidad

El sexo, como dice Edgard Carpenter “va adelante y le siguen las manos, los ojos y la boca. Desde el medio del vientre y de los muslos irradia el saber de uno mismo, la religión y la inmortalidad”. Anthony Giddens, *La transformación de la intimidad*.

¿Por qué importa la sexualidad?

La sexualidad, es uno de los componentes fundamentales de la experiencia humana:

El sexo fue el primer componente de los atributos naturales del homo sapiens sobre el que se grabaron distinciones artificiales, convencionales y arbitrarias: la industria de base de toda cultura, en especial el primer acto de cultura, la prohibición del incesto, que divide a las hembras elegibles y no elegibles para la cohabitación sexual. (Bauman, Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos, 2017, pág. 59)

Según lo confirma Bauman, la sexualidad es la primera oposición del ser humano a la naturaleza dando paso a la cultura y, también, la primera fuente de civilización que dio paso a nuevas formas en que los individuos y grupos configurarían sus relaciones al interior y exterior de cada uno de ellos.

Cualquiera que sea el punto de vista desde el que se pretenda abordar la sexualidad es un terreno teórico que se ha desarrollado hace bastante poco (el término sexualidad aparece en el siglo XIX). Lo cual nos obliga a preguntarnos en qué términos se habla de la sexualidad antes de la época en la que el saber sobre ella como campo de conocimiento autónomo cobró relevancia.

Dado que nuestra intención no es hacer un recorrido histórico de las formas sociales en las que la sexualidad apareció (y preocupó) nos limitaremos a señalar ciertas concepciones filosóficas que se aproximaron a lo que nosotros entendemos por sexualidad¹¹.

Platón

En la filosofía platónica hay una severidad restrictiva en relación con los comportamientos que se relacionan con la sexualidad. A propósito, en los diálogos platónicos no se habla sobre la sexualidad como característica que le pertenece a los seres humanos sino de dos figuras esenciales¹², a saber, Eros y Afrodita. A grandes rasgos, por lo menos en *el Banquete*, Eros es un dios que requiere ser pensado para aclarar su naturaleza, ya que, en la mayoría de las ocasiones, se asocia con la belleza en cuanto que ésta se crea y se contempla gracias a su influencia divina, según lo que Diótima le revela a Sócrates, ya que, podría decirse, hay niveles en los que Eros produce esta influencia (desde el más elemental que es el desear los cuerpos bellos hasta el más divino que es contemplar la belleza en sí misma). La tendencia de Eros para Platón a la elevación del alma hacia una región pura donde sólo hay contemplación

Afrodita, en cambio, es una influencia divina que está ligada a los placeres carnales, incluso, en *el Banquete*, se mencionan dos: una celeste y otra vulgar. La celeste se eleva a la belleza y la otra se encamina a lo contingente. La Afrodita vulgar es deseo y la condena platónica sobre ella es la siguiente: "Es un fuego encendido por el mayor desenfreno: lleva a caer a muchos en los últimos extremos de muchas cosas, por lo que es mejor no fiarse de él. Quien se le entrega sólo quiere llenarse de él sin dar ningún valor al carácter del amado" (Comte-Sponville, *Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre el amor y la sexualidad*, 2012, pág. 120).

Esta caracterización negativa del deseo sexual apunta a que hay una fuerza arrebatadora en él puesto que lleva a los extremos y, la filosofía, trata de alejarnos de ellos. La manera poética en que Platón contrapone a Eros y Afrodita (vulgar) revela que aquel está más ligado con la contemplación de las ideas y, por tanto, con el alma que busca lo eterno. En cambio, ésta se encuentra más ligada al goce corporal y, por tanto, a lo contingente y cambiante.

¹¹ A grandes rasgos, podemos establecer que la palabra hace referencia a un comportamiento de un ser sexuado que se enfrenta a ciertos modos en los que una cultura determinada configura su experiencia de cómo ejercer los impulsos que se desprenden del deseo del goce y disfrute del cuerpo propio y del otro.

¹² Cf. *Con el Banquete*.

La sexualidad, para Platón, significa un comportamiento que debe ser regulado por la razón hasta que, progresivamente, se le domine y la forma en que debe practicarse es dentro de los límites de la reproducción.

Nietzsche

Nietzsche es el filósofo antiplatónico por antonomasia. Mientras Platón recomienda que para vivir una vida feliz debemos hacer menos caso al cuerpo y más al alma y su contemplación, el filósofo alemán recomienda quitar los prejuicios que sobre éste ha generado el platonismo, dejando de considerar a lo corporal como un defecto y proponiéndolo más bien como una forma de superación de las enfermedades ocasionadas por el idealismo platónico.

La sexualidad, según Nietzsche, fue uno de los aspectos de la experiencia humana que fue degradado por el idealismo pues "los cristianos demonizaron a Eros, que no ha muerto en él, pero se ha convertido en un vicioso" (Comte-Sponville, 2012, pág. 136). Para comprender lo que Nietzsche dice es preciso entender que el idealismo platónico, al recomendar alejarse de los placeres también lo hace con respecto al cuerpo. La vida más perfecta para Platón es la contemplativa. Nietzsche considera que esto es repugnante puesto que manifiesta un síntoma de debilidad de goce de la vida. Las cualidades de Afrodita vulgar son cualidades que también están presentes en Eros. Por eso, al atarlo al idealismo, se convierte en un vicioso, puesto que se le encadena a una serie de supuestos que atentan contra su naturaleza: desear, sí, pero desear el cuerpo en primera instancia y no, por el contrario, desear las ideas.

Para Nietzsche, entonces, es preciso aceptar la sexualidad porque es una manifestación de la vida, las prohibiciones cristianas han hecho que las prácticas sexuales se deformen, no en el sentido de masoquismo o perversión, sino en el sentido de ligarlas con la culpa. Esto quiere decir que uno de los grandes errores de la sociedad occidental ha sido condenar el goce y el placer derivados del disfrute del propio cuerpo, esta condena, en última instancia, deviene en una incomodidad psicológica consigo mismo.

¿Entonces cuál es la propuesta de Nietzsche para rescatar la sexualidad? La lucha de los sexos (Comte-Sponville, 2012). Esta contraposición es la alternativa a la vieja contraposición de cuerpo y alma. De este conflicto surge la vida y como tal, hay que aplaudirlo y fomentarlo, pero ¿qué papel juegan los dos sexos en ello?

¿Qué quiere el hombre? Mandar ¿Qué quiere la mujer? Obedecer. Es lo que enuncia sin empacho en *La ciencia jovial*: “La voluntad es la característica del hombre, la docilidad, de la mujer -esa es la ley de los sexos, ¡en verdad! Es una dura ley para la mujer ¡”. Y que confirma en Así habló Zaratustra: “La felicidad del hombre se llama: yo quiero. La felicidad de la mujer se llama: él quiere” (Comte-Sponville, 2012, pág. 138).

Lo que Nietzsche dice puede producir varias interpretaciones. La nuestra es que él, bajo la influencia del romanticismo, apela a la naturaleza como fuente del saber, muchas veces cruel porque muestra verdades crudas. La sexualidad es un comportamiento determinado por la biología humana y ésta se configura, gracias a la cultura, en una serie de convenciones que desembocan en lo mismo: una lucha por vivir. En esta lucha cada género encierra en sí mismo la finalidad de la voluntad del otro; uno manda y el otro ordena. Sin embargo, esta dialéctica sigue respondiendo a una condición natural: la procreación.

No obstante, sería erróneo pensar que lo único que Nietzsche quiere es que la humanidad se reproduzca. Más bien, de lo que se trata es de que, el espíritu y toda actividad relativa a él proviene de la organicidad de la vida. El espíritu en Platón, crea a partir del abandono del cuerpo. En Nietzsche, la creación se da en la unión conflictiva de dos elementos vivos: el hombre y la mujer. Y como esto es una condición natural, hay que aceptar su verdad. En este sentido, la sexualidad, si bien no se libera de ciertas restricciones, por ejemplo, de la heterosexualidad, sí logra desprenderse de la condena platónica del cuerpo. En esto reside el aporte de Nietzsche para la historia de la sexualidad ya que no la ve como una imperfección sino como un aliciente para la superación del platonismo.

Kant

El filósofo de Königsberg es uno de los pensadores que mayor precisión tiene con respecto a la sexualidad y su lugar dentro del orden civil:

Como la inclinación sexual no es una inclinación que el hombre tenga hacia otro hombre en cuanto tal, sino una inclinación hacia su sexo, esta inclinación es un principio que degrada la naturaleza humana, al anteponer un sexo sobre otro y deshonrar a este último por satisfacer dicha inclinación. La inclinación que un varón tiene hacia la mujer no considera a ésta como una persona, sino que le resulta indiferente su condición de ser humano y sólo atiende a su sexo en

cuanto que objeto de su inclinación. [...] La condición del ser humano queda así degradada a un mero instrumento de satisfacer deseos e inclinaciones y se homologa la humanidad con la animalidad. (Comte-Sponville, Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre el amor y la sexualidad, 2012, pág. 144)

Para Kant el deseo y la práctica sexual implican una deshumanización del otro porque el objeto de ese tipo de deseo es el sexo del otro y no el otro en cuanto persona o ser humano. En este sentido, la animalidad se hace presente dado que la búsqueda de placer se reduce a saciar las necesidades biológicas. Entonces ¿Cómo es posible rescatar la humanidad? La sexualidad no se puede eliminar pues es un hecho biológico. Es preciso introducir la moral en ella.

La respuesta de Kant es el matrimonio puesto que "la relación de los casados es una relación de igualdad en cuanto a la posesión, tanto de las personas que se poseen recíprocamente como también de los bienes" (Comte-Sponville, Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre el amor y la sexualidad, 2012, pág. 145). Esto implica que la moralidad del imperativo categórico sea introducida en una actividad que de suyo no tiene nada de moral. Es decir, si no debemos ver a las personas como medios (por ejemplo, el cuerpo del otro que causa placer y por eso se quiere utilizar) sino como fines, lo que necesitamos es un común acuerdo de voluntades. En este sentido, se trata de un marco moral y legal que garantice que se conserva la humanidad en el modo en que un contrato. Un lado acepta tener relaciones sexuales con otro a fin de que el otro tenga esa misma responsabilidad (exclusividad, compartimiento de bienes, etc.). Por tanto, los dos de común acuerdo, se relacionan como objetos, pero el acuerdo logra que se reconozca la voluntad del otro y con ello, que sean más que objetos, es decir, sujetos morales.

Por ello, la violación, la prostitución y la poligamia, para Kant, son formas de degradación moral y de utilización o cosificación del otro. La primera porque es una imposición violenta que no procede de un acuerdo; la segunda porque estrictamente compra el objeto sexual en cuanto tal y abandona a la persona y el tercero porque no genera ningún compromiso y, por tanto, deja en evidencia que todos los involucrados se tratan como objetos sexuales.

En conclusión, Kant recomienda que la sexualidad sea practicada en los términos establecidos por el matrimonio ya que éste garantiza que no se trate al otro como un objeto.

El matrimonio es la institución en la que la sexualidad puede ser moral, fuera de ella los sujetos se deshumanizan.

Anthony Giddens

Para Giddens, la sexualidad "es un término que aparece por primera vez en el siglo XIX" (Giddens, 1998, pág. 17) y se define como "la cualidad de ser sexuado o tener sexo" (Giddens, 1998). Además, es un "constructo social, que opera en campos de poder" (Giddens, 1998). Esto implica que la sexualidad no puede ser vista como un hecho o como un dato de la humanidad, tal como Platón y Nietzsche la comprendieron, es decir, no hay leyes universales sobre cómo conducir la sexualidad, sino sólo formas, determinadas por un tiempo, un lugar y grupos de poder. Así, la respuesta que da Platón puede ser comprendida como una visión de la clase aristócrata ateniense del siglo IV a.C., donde los esclavos y las mujeres no tenían participación. La de Nietzsche, como una respuesta conservadora del siglo XIX a los movimientos románticos que comenzaron a dejar al descubierto ciertas dudas sobre la sexualidad femenina.

La intención de Giddens no es desacreditar las respuestas anteriores como teorías oscurantistas o retrógradas, sino que éstas evidencian que la sexualidad se configura en diversos campos del poder: la familia, el estado, la empresa, la escuela, la iglesia, etc. Sin embargo, para efectos de análisis, resulta insuficiente la perspectiva puramente especulativa, como la de Platón, Nietzsche y Kant, ya que en ellos no está presente la progresiva liberación sexual que tuvo lugar en el siglo XX.

La importancia de la sexualidad puede ser localizada en su relación con el poder, esto es, con la capacidad de movilizar a los sujetos por algún fin determinado. Para ello es preciso tomar en cuenta que "durante el siglo XIX, la formación de lazos matrimoniales, para la mayor parte de los grupos de población, llegó a basarse sobre consideraciones diferentes de los juicios de valor económico" (Giddens, 1998, pág. 19). Los matrimonios no eran ya producto de relaciones de conveniencia política y económica, sino que ciertas mujeres de las clases burguesas europeas comenzaban a preocuparse por un amor romántico donde idealizaban encontrarse con un hombre comprensivo. Además, "las presiones para construir grandes familias, característica virtual de todas las culturas premodernas, dejan paso a las tendencias a limitar el tamaño en forma rigurosa" (Giddens, 1998), esto, trajo como consecuencia "para una

masa de población femenina que la sexualidad podía separarse del ciclo crónico de embarazo y parto” (Giddens, 1998).

Es posible ver que la conciencia histórica, producto de la modernidad, pone al descubierto que la sexualidad se separa de la necesidad reproductiva, esto, sobre todo, acarreó grandes cambios en el comportamiento de las mujeres con respecto a la sexualidad ya que, por primera vez, se abría la oportunidad de cuestionarse qué se haría con ella. Los hombres, al parecer, no tuvieron una respuesta tan optimista, como el propio Nietzsche lo deja ver.

Lo interesante es que el campo de poder masculino sobre la sexualidad femenina se comienza a diluir a medida que las mujeres pueden separarse de él. Sin embargo, no sino hasta la revolución sexual del siglo XX que se configuran cambios importantes en los grupos de mujeres y hombres puesto que “implica dos elementos básicos: uno es la sexualidad femenina [...] el otro elemento es el florecimiento de la homosexualidad masculina y femenina” (Giddens, 1998, pág. 20).

La creación de una sexualidad plástica, separada de su integración ancestral con la reproducción, parentesco y las generaciones, fue la condición previa de la revolución sexual de las pasadas décadas. Para la mayoría de las mujeres, en la mayoría de las culturas y en todos los periodos de la historia, el placer sexual, allí donde se hacía posible estaba ligado intrínsecamente al miedo a los embarazos repetidos y, por tanto, a la muerte, dada la proporción sustancial de mujeres que perecían en el parto. (Giddens, 1998).

Esto explica, en parte, la perspectiva nietzscheana, pues la sexualidad femenina se encontraba atada socialmente, gracias a la familia y las costumbres, a un ciclo de necesidad que ponía en riesgo constante la vida¹³, pero, además, cerraba de manera importante la

¹³ Un cambio importante que señala Bauman al respecto es que en las épocas donde la familia se desarrollaba económicamente en el taller o la granja el papel de los hijos respondía a una diversificación de trabajo; es decir, las familias tenían hijos porque podían ser futura mano de obra dentro del hogar. Esto implicaba que la esperanza de vida, muy corta para los padres, suponía considerar a los hijos como una forma de mantener el linaje y su estabilidad económica. Sin embargo, en sociedades industriales y posindustriales, la esperanza de vida es más alta y, con la desaparición del taller y la granja como actividades económicas principales, los hijos ya no satisfacen la necesidad material de mantener el hogar sino que pasan a formar parte del consumo emocional de los padres. Ahora, los habitantes de las ciudades no tienen hijos porque los consideran una inversión (todo lo contrario, es un gasto, prácticamente innecesario para la estabilidad económica) sino porque tienen necesidades emocionales (por ejemplo, evitar la soledad) que, supuestamente, un hijo puede proporcionar. Cf. Bauman, *Op. Cit.* Págs. 62-66.

posibilidad de explorar el goce y el placer de ser un cuerpo sexuado. La cultura patriarcal reacciona al cambio social que se opera con la reducción del número de hijos y la progresiva capacidad de las mujeres de intervenir en distintos ámbitos donde sólo tenían acceso los hombres.

Giddens señala que hay una emergente reflexividad institucional que se da gracias a que las estructuras sociales clásicas vienen a ser cuestionadas por los sujetos que las estructuran y son estructurados por ellas. La familia y el matrimonio como agentes de la socialización primaria, comienzan a transformarse a medida que los sujetos intentan comprender el sentido de la vida social y a socializar sin reproducir esas mismas estructuras.

Es posible acordar que “la sexualidad es preocupante, perturbadora y está cargada de tensiones” (Giddens, 1998, pág. 107) ya que, en la época actual, muestra “cualidades compulsivas” (Giddens, 1998) como la obsesión por lo pornográfico, la persecución de experiencias sexuales ilimitadas, sexting o el acoso. Lo compulsivo del asunto es que parece que no hay reconocimiento del otro en cuanto persona en ninguna de estas modalidades de experimentar la sexualidad. Lo importante es satisfacer el placer del ego, a como dé lugar, no importa negar al otro. Giddens parece apuntar a que la situación actual deviene de cómo la sexualidad ha transitado en las estructuras sociales anteriores. La sexualidad, en la época clásica, fue comprendida como una actividad que debía estar ceñida a la reproducción ya que, por sí sola, no hacía mejores a los hombres sino que los aproximaba temiblemente a la animalidad y eso no podía permitirse. En la modernidad, el matrimonio era la estructura que salvaba semejante acto deshumanizante, volviéndolo un acto moral por medio de un acuerdo de voluntades.

De alguna forma, ambas estructuras respondían al dominio patriarcal que se extendió en desde hace milenios en la cultura occidental. Esto significa, que el poder sobre la sexualidad, sobre cómo ejercerla y para qué, se desarrolló a partir de una perspectiva que no reparaba en las cuestiones de género; pero, por otro lado, no podía darse dadas las estructuras sociales del momento. La sexualidad se utilizó como instrumento de poder sobre el propio cuerpo y sobre el cuerpo del otro: la mujer. Estas circunstancias histórico-sociales con los progresivos cambios en las sociedades modernas generaron un ambiente de represión institucional con efectos negativos en la psique de hombres y mujeres. La propuesta de Giddens es que, dado que la

sexualidad es plástica, es decir, se moldea a partir de circunstancias histórico-sociales el sujeto puede y debe configurar su propia intimidad.

André Comte-Sponville

El filósofo francés sustenta una propuesta teórica que puede orientar el ejercicio de la sexualidad sin poner una carga especial sobre alguno de los sexos. Él considera que hay ciertas confusiones que acompañan a la sexualidad como concepto y que, una vez aclaradas, pueden ofrecer herramientas para empoderar al sujeto en el ejercicio de la misma.

Podemos decir que la sexualidad tiene que ser comprendida en una dimensión natural y en una social. La primera se refiere al esclarecimiento de los conceptos sexo y sexualidad. Esto implica reconocer que el sexo hace referencia a una función y al instinto derivado de ella. Es una función dado que está anclada en la especie, mediante el cuerpo sexuado a través de sus órganos. Esto no se decide, se nace con él y acarrea un instinto que no es otra cosa que una "tendencia que incluye su propio modo de empleo: es un saber hacer transmitido biológicamente" (Comte-Sponville, 2012, pág. 113).

Entonces, el sexo es una determinación biológica manifestada en un cuerpo que comparte rasgos con su especie. El individuo, además, utiliza su cuerpo sexuado que se comporta de una manera determinada por esta biología y no puede escaparse de ella.

La sexualidad, en cambio, es facultad y pulsión. Se trata de facultad porque, a pesar de que el individuo posee los medios para ejercer la actividad en última instancia es necesario actualizarlos mediante el poder hacer. Es pulsión dado que "nos empuja a actuar en cierta dirección (es una tendencia de conducta), pero sin apuntar, en la especie de mensaje genético que nos entrega hacia ningún resultado explícito" (Comte-Sponville, 2012). A diferencia del instinto, la pulsión tiene un rasgo indeterminado, pues no obliga al individuo a ejercer la sexualidad de una manera determinada. No hay, pues, ningún tipo de naturaleza pulsional que oriente al sujeto a establecer un comportamiento.

Por ello, según Comte-Sponville, los animales son función e instinto en cuanto que están determinados biológicamente por su memoria genética, por tanto, su conducta sexual es limitada, a pesar de las variantes, porque es eminentemente reproductiva. Los seres humanos, por el contrario, se distinguen de los animales porque son facultad y pulsión, esto es, tienen los

medios de un cuerpo sexuado, pero se pueden utilizar o no. Además, tienen cierta memoria genética marcada en la pulsión, pero esta no implica ningún saber hacer, sino una carencia de dirección. Esto abre la puerta a considerar a la sexualidad como una sexualidad plástica y no como un comportamiento determinado.

La sexualidad ha sido concebida desde el pensamiento y configurada a través de las condiciones concretas que aparecieron en cada cultura. Ambas perspectivas ofrecen un panorama de las diversas configuraciones de la sexualidad a través del tiempo. Cada visión filosófica, desde Platón hasta Nietzsche, intentó dar respuesta a qué era este impulso que subyace a las conductas de los cuerpos sexuados. Es posible decir que cada una de las visiones presentadas es presa de las condiciones sociales en las que surge, pero, lo importante es entender que cada una intentó dirigir la sexualidad más allá de la cohabitación de los cuerpos, unas veces como creación de lo bello, otras como el logro de una vida plena o como un proceso de reconocimiento de la humanidad del otro.

c. El amor

Erich Fromm menciona en su libro *El arte de amar* que la razón del título de éste reside en que los seres humanos generalmente entienden que no es necesario saber amar puesto que es natural que todos alguna vez en nuestras vidas amemos a alguien o algo. No obstante, señala que las personas, en la mayoría de las veces, no saben amar debido a que no entienden la dimensión y la naturaleza del amor. El amor como sustantivo puede ser definido desde diversas perspectivas, sin embargo, como verbo, esto es, como actividad, comienza a arrojar sombras acerca de su naturaleza. Amar es una actividad que, como escribir o andar en bicicleta, requiere un saber hacer, pero, fundamentalmente, requiere aceptar que no nacemos sabiendo hacerlo. Por tanto, es preciso aprender a amar. Pero antes hay que saber que es el amor como actividad.

En este sentido André Comte-Sponville propone tres formas predominantes en las que el amor ha sido entendido en la cultura occidental, desde una perspectiva filosófica. A saber, como Eros, Ágape y Philía.

Eros

Eros, como se había señalado anteriormente, es una palabra que proviene del griego y que tiene múltiples significados, sin embargo, todos ellos son unificados de manera filosófica por Platón al afirmar que "El amor es deseo, y el deseo es falta" (Comte-Sponville, 2012, pág. 44). Esta caracterización implica, en primera instancia, que el amor es un impulso de poseer un objeto cuando éste no se tiene o falta. Comte-Sponville menciona que este deseo se puede manifestar de tres formas distintas: como ser, tener y estar con alguien. En el primero, se trata de lo que un individuo quiere llegar a ser sin serlo todavía. Tomemos el ejemplo del querer ser licenciada, una estudiante de nivel superior desea ser algo que le permite tener una posición social distinta y conseguir un trabajo, sin embargo, en cuanto es estudiante todavía no es licenciada y no es todavía aquello que desea ser. El segundo tiene que ver con la posesión de objetos, como el trabajo. Alguien que no tiene empleo y que depende de él para vivir desea conseguir uno. El tercero es el encuentro amoroso. En éste sucede que alguien desea a una persona porque ésta le falta o todavía no está con ella. El enamoramiento es este proceso en el que alguien comienza a desear a otro.

Un segundo momento de Eros es cuando se llega a la saciedad, en el sentido en que los tres ejemplos anteriores logran poseer lo que deseaban, es decir, la estudiante logra ser licenciada y ya no puede desear lo que ya tiene o el desempleado que consigue trabajo y ya lo tiene. El enamorado que desea estar con alguien ya tiene esa persona que le hacía falta. La naturaleza del deseo es saciarse y aceptar que en algún punto se acaba y confrontamos el problema del tedio ya que, lo que una vez se deseaba, ahora se convierte en algo que produce incomodidad.

El tercer momento tiene que ver con la solución platónica a este problema, es decir, la lógica del amor erótico es que éste es deseo en la medida en que el objeto que desea falta en alguna forma, sin embargo, una vez que se obtiene, se puede empezar a sentir una especie de infelicidad. Platón ofrece en el *Banquete*, a través de Diótima, una posible solución, ésta es, a saber, "la escalera ascendente". Diótima dice que todo amor tiene que ver con la belleza, sin embargo, la relación entre ella y quien aspira a obtenerla se va modificando a medida que la belleza se configura en distintos niveles. Hay que imaginar que la belleza tiene seis fases, desde la más elemental a la más compleja. La configuración de cada nivel pone ciertos límites de

accesibilidad. En el primer escalón se trata de amar a un cuerpo bello; en este sentido, cualquiera puede amarlo, tanto una persona refinada como alguien sin educación. Como ejemplo podemos mencionar el caso cuando alguien guapo o guapa va caminando por la calle y levanta las miradas de la gente a su alrededor. Sin embargo, este tipo de relación con la belleza no tienen ningún mérito, cualquiera puede desear a un cuerpo bello.

Platón invita a elevar cada vez más la posesión del amor. En el segundo escalón, se trata de apreciar la belleza en todos los cuerpos, de esta manera se logra separar por primera vez la idea del objeto real. Podría decirse que Platón exige un proceso de abstracción en el sentido de que no importa si se trata de este u otro cuerpo sino de la belleza corporal en sí misma. Esta segunda fase sí requiere de cierta sensibilidad para captar lo esencial de la belleza corporal; podría decirse que este tipo de deseo de la belleza sí tiene mérito.

Lo importante de esta dinámica ascendente radica en que el movimiento superior se realiza cuando se contemplan todas las formas en las que se manifiesta la belleza, desde un cuerpo, un Estado o un teorema científico hasta la belleza en sí misma, sin embargo, es muy difícil contemplar a lo que no tiene ninguna característica. De esta manera, el deseo se puede mantener vivo en la medida en que se dirija hacia objetos universales cuya naturaleza o esencia es demasiado difícil de alcanzar. En esto consiste el espíritu científico griego.

Platón aconseja que el deseo, como motor de la vida, debe procurarse la posesión de objetos cada vez más elevados. Así es como los seres humanos logran perfeccionarse y no, por el contrario, estancarse en objetos finitos e imperfectos.

Philía

Philía puede traducirse como amistad. Platón dedica ciertas reflexiones en torno a ella en el diálogo *Lisis*. Sin embargo, en éste se mantiene una lógica discursiva del amor como relación entre el amado y el amante, es decir, se pueden ver los rasgos de Eros presentes en la discusión. Comte-Sponville menciona a Spinoza como una alternativa distinta a lo que sigue presente en Platón, es decir, en éste parece persistir una cierta preeminencia por el amor erótico que no logra desencadenar a la amistad de él.

Comte-Sponville piensa que Spinoza ofrece una visión distinta dado que concibe a la amistad como una forma de acceder a la felicidad. Para Spinoza se trata también del deseo

pero su perspectiva ontológica es distinta, mientras Platón afirma que el deseo tiene como objeto lo que falta y, por tanto, produce una especie de vacío, para Spinoza se trata del conato en tanto que “es la fuerza en cada uno de nosotros que nos mueve y nos conmueve, y esta fuerza es nosotros mismos en cuanto que tendemos a perseverar en nuestro ser, y en cuanto que nos esforzamos por existir lo más y mejor posible” (Comte-Sponville, 2012, pág. 66). Hay muchas similitudes entre la concepción del deseo en Platón y Spinoza en tanto que ambos reconocen que es una fuerza presente en los seres humanos, sin embargo, el acento en Spinoza no está en los objetos que son la meta del deseo sino en lo que el deseo mismo hace con el sujeto. Lo importante no es cómo se llega al objeto ni qué características tiene sino que la cualidad humana del deseo abre las puertas a la felicidad, ya que implica un esfuerzo y en la ejecución de éste nuestro ser logra crecer y existir mejor.

Retomando el ejemplo de la estudiante de licenciatura, podemos decir que en su necesidad de persistir y existir de mejor manera realiza una serie de esfuerzos en los cuales su ser se va ampliando: sabe más, el mundo es más complejo y rico a la vez y se le abren distintas posibilidades. No podemos asegurar que es feliz, pero sí podemos pensar que vive de mejor manera que antes.

La amistad puede tener lugar con las personas con las que tenemos un acercamiento erótico y con las que no lo tenemos. Por decirlo en el lenguaje común, la amistad es posible en la pareja y con los amigos. Es necesario señalar la otra característica importante del amor como amistad. Tiene que ver con el conocimiento de sí mismo. Comte-Sponville sugiere que la amistad es una posibilidad de conocernos a nosotros mismos. Cita las siguientes palabras de Aristóteles:

No hay nada más difícil que el conocerse a sí mismo [...] no podemos vernos partiendo de nosotros mismos. [...] Así como cuando queremos ver nuestro propio semblante nos miramos en el espejo, así cuando queremos conocernos sinceramente, es preciso mirar a nuestro amigo, en el cual podemos vernos perfectamente. (Comte-Sponville, Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre el amor y la sexualidad, 2012).

La amistad, entonces, es el lugar donde podemos conocernos a nosotros mismos en la medida en que alguien más puede indicarnos cómo somos. Pensemos en que los amigos y la pareja conocen partes esenciales de nuestro ser cuando nosotros somos incapaces de darnos

cuenta de ello, esto incluye las virtudes y defectos. Sin embargo, la amistad se consolida cuando a pesar de lo que somos nuestros amigos y pareja nos aceptan.

Por ello, estar enamorado de alguien no es lo mismo que conocerla porque, como menciona Stendhal, el enamoramiento es una fase de cristalización, donde el objeto de nuestro deseo es como una rama seca que se ha caído del un árbol y que, si la pusiéramos en una mina, al cabo de unos semanas o meses se comenzarían a formar cristales minerales en su superficie y, por consiguiente, ya no parecería una simple rama seca, sino un objeto precioso de contemplación. Esto mismo sucede con alguien de quien nos enamoramos ya que, es alguien común y corriente y, sin embargo, nuestro deseo le atribuye cualidades que por sí mismo no tiene. Es normal que esto suceda ya que es una fase de idealización del objeto. Podría decirse que el objeto fascina y se desea porque no se le conoce y más bien uno se forma ilusiones de él.

Conocer a alguien implica desidealizarlo, es decir, quitarle las cualidades que nosotros le pusimos para enfrentar lo que realmente es, es decir, su verdad. De allí es posible decidir si estamos dispuestos a vivir con esa verdad o no. La amistad, entonces tiene, a grandes rasgos, según Comte-Sponville dos dimensiones, una ontológica que indica que la amistad es posible porque nuestro ser tiene la capacidad de expandirse, la amistad puede complementar esa expansión. La segunda dimensión es el autoconocimiento, en tanto que nos permite saber qué somos a partir de los otros ven en nosotros.

Ágape

Esta palabra tiene problemas específicos de interpretación ya que proviene de la tradición judía. Esto significa que el horizonte desde el cual se puede rastrear su sentido no es el mismo que el de la cultura griega, a pesar de que la palabra sea griega.

El sentido de esta palabra se relaciona con el momento originario de la cosmogonía judía de la creación. Recordemos que para los griegos el cosmos siempre había existido y hablar de creación de la nada es imposible, por lo menos en los términos en que Parménides lo menciona en su poema ontológico: el ser es una unidad perfecta, no hay movimiento entre el ser y el no ser, el ser es siempre y en todo momento. Esto coloca a la creación desde de la nada como un punto de inflexión respecto a las posibilidades de pensar el amor.

Para la experiencia griega el amor constituye una experiencia de lo que es mientras que en la judía se trata de una experiencia de lo que se ausenta. Para el griego, el amor se manifiesta cuando se presenta el deseo. En otras palabras, el enamorado experimenta la presencia del deseo cuando hay alguien o algo que se desea. Por otro lado, la philía se experimenta cuando uno se enfrenta con la realidad del Otro, es decir, del que es igual a nosotros y con el que compartimos nuestro tiempo de manera voluntaria. Experimentamos alegría y ensanchamiento de nuestra existencia cuando estamos compartiendo nuestro espacio y tiempo con los seres que apreciamos.

Sin embargo, para la concepción judía, hay un amor que proviene de la nada y que, por ello, deja una huella distinta en la experiencia humana. La forma de explicar la nada es a partir de la creación. Dios es la causa del mundo, en el sentido de aquello por lo cual éste existe. Dios crea el mundo y se retira de él en un acto de amor. Este amor, a diferencia de los otros, permite que el otro sea; es decir, es una especie de sacrificio de la propia existencia para dar paso a que otra surja. Esto es lo Comte-Sponville señala como el acto de caridad, la traducción más próxima de Ágape.

Esta caridad es la forma en que los seres humanos permiten que los otros existan puesto que hay una lógica natural de comportamiento de todo ser, en cuanto que cada uno tiende a "ejercer siempre, por un requisito natural, todo el poder de que dispone" (Comte-Sponville, 2012, pág. 85) . Esto significa que dentro de la constitución de todo ser existe un impulso por crecer y expandirse, es decir, la lógica de la existencia es el poder. No existe un ser en el que no se manifieste de alguna forma esta plenitud. Sin embargo, de él se sigue que, en algún momento, habrá de vérselas con otro ser con los mismos impulsos, o quizá más débil. Si la lógica del poder es su ejercicio y, por tanto, su expansión, habrá un momento en que el otro se muestre en su necesidad de ser. Este momento es crucial debido que ambos tienen esta disposición y se puede ejercer el poder y anular al otro, o bien uno puede renunciar a ejercer todo el poder de que dispone.

Este tipo de amor implica ser consciente de que a pesar de que los seres humanos puedan desear y manifestar su alegría, ésta se mantiene en una lógica del poder y, por tanto, tiende a ejercerlo sobre el otro. El amor de caridad implica renunciar parcialmente a ese poder para que el otro también pueda existir.

El significado polisémico del amor indica que su ejercicio no es el mismo en todas las circunstancias. Todos hemos experimentado el amor en cada una de sus modalidades, sin embargo, una idea incompleta al respecto es pensar que el amor sólo significa pasión sin considerar que también es amistad y caridad. Cada tipo de amor representa un impulso humano que dota de sentido a la existencia: todos hemos deseado y deseamos algo pero también hemos permitido que alguien al que amamos crezca y sea más feliz, incluso cuando esto signifique retirarse de su vida. El aprendizaje que se obtiene de estas reflexiones es que el arte de amar consiste en conocer y experimentar sus formas para que el amor que procuremos permita que todos, los que nos importan y los que no, puedan ser y amar.

El amor y la adolescencia

El amor no tiene un periodo específico de aparición, podríamos decir que éste se encuentra ligado a la existencia de los seres humanos en tanto que viven. Desde el psicoanálisis puede rastrearse su presencia en lo que se suele denominar libido (Freud, 2012). Este concepto denomina el impulso sexual que tiende a su gratificación y cuya presencia se nota desde la primera infancia hasta los últimos días de vida de todos los seres humanos; Freud menciona que se puede ver como si fuera una especie de hambre. La libido, sin embargo, se manifiesta de manera constante en diversas fases del desarrollo, desde la fase oral hasta la adolescencia. En cada una de éstas, el objeto y la forma en que la libido funciona es distinta, en la fase oral la libido se dirige al pecho materno, luego, en la fase anal a la retención del esfínter rectal. En la latencia los objetos ya no son cosas fragmentadas, por así decirlo, como el pecho o la retención, sino que ahora son personas concretas: el padre o la madre.

Salvando la distancia conceptual y el acercamiento clínico, podemos decir que Platón estaría de acuerdo en que el deseo erótico se manifiesta en los vivientes en cuanto que existen, pero con los humanos es más complejo debido que el deseo se torna más y más complejo, con la edad y con la inclinación erótica al objeto en cuestión. La adolescencia es, entonces, una fase constitutiva en donde los jóvenes comienzan a definir su orientación sexual y donde, por primera vez, su objeto de deseo no es edípico sino que es alguien fuera de la relación objetal familiar.

El acercamiento filosófico al amor y la sexualidad en la enseñanza puede ser justificado a partir de la teoría psicoanalítica del adolescente, en cuanto que en este periodo de desarrollo aparece una nueva forma de relacionarse con sus iguales, amigos o parejas afectivas.

Desde la perspectiva de Rodolfo Urribarri (2015), existen tres formas de clasificar la confrontación con los conflictos que surgen en la adolescencia, a saber, 1) el impacto de los cambios corporales sobre el psiquismo, 2) sobre las familias, identificaciones e historias y 3) sobre autoridad, autonomía y subjetivación. Por cuestiones de enfoque sólo nos detendremos a analizar algunos aspectos importantes del punto 1, en la medida en que aporta orientaciones sobre por qué es pertinente que los adolescentes reflexionen de manera filosófica sobre su sexualidad.

El conjunto de conflictos que ocurren en cualquier etapa de la vida puede entenderse esquemáticamente en dos partes, la corporal y la psíquica. Todo ser humano experimenta cambios en su cuerpo, si estos, como en la adolescencia principalmente, son involuntarios y naturales, el adolescente tiene que aprender a vivir prácticamente con un cuerpo nuevo. Esto es muy bien conocido a partir de los conceptos de caracteres sexuales primarios y secundarios. Lo interesante es que cada individuo enfrenta esos cambios de manera distinta en cada caso. Uno de los elementos esenciales para que los cambios se afronten es el reconocimiento del otro:

La complementariedad de los sexos es una representación simbólica que articula la realidad corporal actual del joven, su imagen corporal luego de los cambios puberales, su funcionalidad y la necesidad de otro que le otorga sentido y posibilita el intercambio que desemboca en el coito. (Urribarri, 2015)

Si bien la corporalidad del adolescente es problemática cuando entra en la pubertad, Urribarri afirma que en el psiquismo del o la joven se desarrolla un elemento que busca a un compañero. Recordemos que, normalmente, en esta época se inician las relaciones sexuales de los adolescentes (14 -19 años). En esta etapa, la condición que asume el psiquismo es que el cuerpo comienza a producir sensaciones y experiencias que le hacen desear al otro.

Desde esta perspectiva, es posible entender que el adolescente busca una pareja y en ella, muchas de las representaciones sociales y personales se ven descargadas. El encuentro sexual con el otro es crucial para entender y asumir la nueva corporalidad a la que se enfrenta el adolescente. Por ello, es menester ver que el fenómeno del amor es fundamental para los adolescentes y que su tratamiento filosófico contribuirá a su desarrollo e identidad.

Capítulo IV. Observación de la práctica docente

En este capítulo se presenta un análisis de la práctica docente llevada cabo durante el semestre 2019-A dentro del Colegio de Bachilleres plantel El Rosario. Dicho análisis está precedido por algunas consideraciones preliminares sobre la metodología de observación de Marcel Postic.

Metodología de observación

En la búsqueda de una metodología de observación que proporcionara las herramientas conceptuales adecuadas para el análisis de las situaciones educativas que emergieron a partir de la práctica docente se optó por utilizar el modelo integrador de Marcel Postic (1992). Dicho modelo parte de las siguientes consideraciones:

1. La observación es “una operación de extracción y estructuración de datos de tal forma que se consiga que aparezca una red de significaciones” (Postic, 1992, pág. 149). Por tanto, la observación del practicante de su propia práctica videograbada está estructurada mediante el enfoque del modelo integrador.
2. El practicante es considerado como un decisor puesto que es alguien que lleva a cabo una toma de decisiones y lo hace partiendo de la extracción de los elementos observados y estructurados desde su práctica docente. En este sentido, aquí entendemos que la observación es una herramienta para la mejora en la toma de decisiones dentro del proceso educativo.
3. El modelo integrador “permite tomar decisiones permanentes y evitar inferencias abusivas, es la multiplicación de investigaciones conectadas, su complementariedad y sobre todo la búsqueda de una red coherente de significaciones” (Postic, 1992). En este sentido, se utilizarán datos y conceptos de una serie de investigaciones relacionadas con la pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación y filosofía, en la medida en que éstas proporcionen un significado del proceso aplicado y analizado.

El modelo integrador propuesto por Postic (1992) se basa en tres modelos de observación, pero los complejiza y complementa para obtener un modelo más abarcador. El primer modelo es el explicativo, elaborado por Dunkin y Biddle (Postic, 1992), se caracteriza

por ver el proceso de enseñanza- aprendizaje como un proceso- producto. Esto es, se interesa por analizar las variables de contexto, las del proceso y las del producto.

Las variables de contexto son aquellas que no dependen directamente de la institución educativa, es decir, son características implícitas en los sujetos involucrados (sobre todo, profesor y alumnos) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De los alumnos se puede señalar constituyen variables sus experiencias formativas (edad, sexo, clase social) el clima de la comunidad (etnia, ocupaciones, importancia de la escolaridad). Por otro lado, está la variable del profesor en cuanto que éste tiene una idea determinada del conocimiento, de la educación, de cómo enseñar, para qué, etc, y esto se verá reflejado en su praxis docente. También se encuentran otro tipo de variables que no se producen dentro de la escuela pero la condicionan, como las opciones de empleo, la exclusión social, etc.

Las variables del proceso son las que tienen que ver propiamente con el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y que cambian en función de la hora en la se desarrolla la clase, el espacio, el comportamiento del profesor y el de los alumnos.

Las variables del producto son aquellas que reflejan dos cosas, a saber, resultados inmediatos en el alumno (aprendizaje esperado, actitud hacia la materia) y resultados a largo plazo (influencia en la orientación vocacional, formación de la personalidad adulta).

El segundo modelo es el prescriptivo. Este modelo pretende producir o generar ciertos efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Postic, 1992). Propone hacer una revisión crítica de la práctica docente a partir de seis funciones principales de la enseñanza, a saber:

1. Revisión diaria y control de deberes: esto implica que debe existir una serie de mecanismos para delimitar las conductas y saberes que se requieren desarrollar.
2. Presentación: implica proporcionar objetivos claros, proporcionar reglas claras, ejercicios suficientes.
3. Práctica guiada: establecer retroalimentaciones a los alumnos, guiar a los alumnos.
4. Corrección retroacción: elaborar un proceso de mediación
5. Práctica independiente: desarrollar trabajo individual
6. Revisión semanal y mensual: programar repasos y actividades en casa.

Como se puede observar, el modelo es menos esquemático que el descriptivo y su propósito central es la producción de determinados resultados.

Finalmente, se encuentra el modelo formativo (Postic, 1992) cuyos tres aspectos son:

1. "La transferencia a otras situaciones de enseñanza" (Postic, 1992, pág. 158). Es decir, la posibilidad que tienen los efectos de la enseñanza a otras etapas o situaciones de aprendizaje.
2. "La persistencia de los efectos de aprendizaje tras la retirada del formador" (Postic, 1992). Esto es, qué tanta influencia tiene la enseñanza-aprendizaje en la subjetividad de los estudiantes.
3. Los efectos provocados en los comportamientos de los alumnos. Esto es, qué sucede con la conducta de los alumnos después de un determinado tiempo.

El modelo integrador trata de sugerir la recuperación de aspectos importantes de los tres modelos para tener una capacidad de análisis abarcadora. En este sentido, utilizamos varios elementos, a saber,

- a) Tomamos la enseñanza-aprendizaje como un proceso-producto, en la medida en que hay un contexto estudiantil¹⁴ y un contexto personal del profesor que condiciona las posibilidades de la enseñanza.
- b) Entendemos que el enfoque prescriptivo puede aplicarse en un número mayor de sesiones a las que se realizaron, pero reconocemos de él que buscamos producir un efecto determinado dentro del proceso.
- c) Es indispensable considerar el enfoque formativo dado que éste se interesa por los resultados que se obtienen después del proceso de enseñanza.

Instrumentos para obtener rasgos del grupo

Se utilizaron varios instrumentos para obtener información de los estudiantes, a saber, un cuestionario diseñado por el docente para recabar información importante de varios aspectos. El instrumento se dividió en dos partes, la primera con cuestionamientos abiertos y

¹⁴ Se detallará y analizará más adelante.

la segunda con una escala de frecuencia. Los aspectos planteados fueron a) familia, b) hábitos de lectura y c) habilidades de búsqueda de información. Posteriormente, se aplicó un instrumento donde los estudiantes tenían que describir su casa, su familia, un evento positivo y otro negativo importante sucedido en la primaria, secundaria y en su contexto actual. Por último, se aplicó un cuestionario sobre habilidades filosóficas para obtener información sobre qué tan familiarizados están con los conceptos y métodos de la filosofía.

Estos instrumentos fueron utilizados para obtener datos que consideramos esenciales para tomar en cuenta en un diseño de una clase o de un conjunto de clases sobre algún tema específico. Se buscó obtener un perfil sociocultural basado en ciertos aspectos que consideramos que influyen en el aprendizaje. Si, junto con Vigotski, consideramos que el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia es una cuestión social, es preciso entender algunos rasgos de las condiciones particulares en las que se encuentran nuestros estudiantes.

Por otra parte, es necesario reconocer que los instrumentos nos permitieron aglutinar información y procesarla de manera muy rápida debida a los tiempos que requería el llevar a cabo la práctica docente. Por ello, existen vacíos de información debido a que fue necesario diversificar instrumentos, pero no fue posible hacerlo.

Primer instrumento

A continuación se explicarán las variables consideradas en el instrumento:

a) Familia

La conformación familiar está "ligada a las formas de estructura social y evolucionando con ellas" (De Azevedo, 2013, pág. 123). Esto significa que dicha estructura aporta funciones distintas en cuanto que la conformación social va cambiando; De Azevedo (2013) afirma que se puede analizar comparativamente las sociedades primitiva, romana y la industrial; en ellas se encontrará una constitución familiar diferente acorde con el modo de producción imperante en cada caso. Esto es, para las sociedades primitivas la familia se estructuraba en torno a la pertenencia del mismo Tótem; para la sociedad romana la familia era el derecho que se obtenía mediante la consanguinidad del paterfamilias, cuyo poder se materializaba en la herencia de los latifundios; finalmente, en la sociedad industrial, el paterfamilias pierde autoridad puesto que el modo de producción capitalista exige otras modalidades distintas a la posesión de la tierra. Por

tanto, en este sentido, en la familia moderna disminuye el poder de los padres sobre los hijos, pero “aumentaron el afecto y la ternura; y la solidaridad entre los parientes se debilitó para fortalecer la que une los padres a los hijos” (De Azevedo, 2013, pág. 130). Entonces si la función de la familia moderna no es la transmisión del poder económico y político, entonces es “un centro de la vida sentimental e intelectual intensa” (De Azevedo, 2013) Por ello, los resultados que se obtienen de esta relación “basada en la comprensión, la confianza y el afecto mutuos” (De Azevedo, 2013) son cruciales para el desarrollo académico de los adolescentes, en cuanto que, por otro lado, esta estructura otorga legitimidad a las formas de socialización adultas.

“La familia en su definición legítima es un privilegio que se instituye en forma universal. Privilegio de hecho que implica un privilegio simbólico: el ser como se debe, dentro de la norma, obtener por tanto un beneficio simbólico de normalidad” (Ocre, 2013, pág. 207). En este sentido, puede observarse que, a pesar de sus transformaciones, la familia aporta una carga simbólica de normalidad sobre aquellos que provienen de su núcleo. Este beneficio simbólico facilita el acceso a otros círculos sociales que el niño o adolescente tendrá que enfrentar en un futuro, entre ellos la escuela, pues “la familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden, pues, a computarse y auxiliarse mutuamente” (De Azevedo, 2013, pág. 131).

Por tanto, podemos concluir que la familia es un punto clave para comprender el fenómeno educativo puesto que, por un lado, cambia con la sociedad a la que pertenece y, por el otro, a pesar de los cambios, sigue cumpliendo una función social importante, si bien no funciona como transmisora del poder, sí lo hace con respecto a la legitimidad de los individuos, a su forma de consumo y a su capacidad de insertarse en otras esferas de participación social.

b) Hábitos de lectura

La lectura es un terreno de análisis social y de distribución de poder que necesita ser considerado, analizado e integrado en un diagnóstico educativo pues, según una investigación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) “La lectura como elemento fundamental para poseer una posición crítica que permita al individuo alcanzar un desarrollo personal y la capacidad para participar de forma activa en su sociedad” (Saules Estrada, 2012,

pág. 18). La lectura y sus hábitos, esto es, la forma en la que ésta se integra a las prácticas culturales de los sujetos, indica las posibilidades que estos tienen de ejercer y mejorar su desarrollo individual, además, también señala las posibilidades políticas de empoderamiento que conlleva. “El término empoderamiento, versión en español del empowerment, es un concepto tomado del contexto económico y social y se refiere precisamente a la capacidad de las personas de ser responsables de su propio desarrollo social” (Saules Estrada, 2012).

Por tanto, la lectura implica no sólo la decodificación básica de información, que por lo demás permanece en el terreno del analfabetismo funcional, sino una comprensión crítica en varios niveles de la información que se lee . De esta forma, la lectura influye en el proceso educativo de manera importante.

c) Búsqueda de información

Como se ha señalado desde distintas disciplinas, las sociedades contemporáneas se caracterizan por estar dominadas por los flujos constantes de información. Esto implica un nuevo fenómeno social que afecta de manera directa al proceso educativo puesto que “la recepción de información lingüística o visual requiere, de hecho, de un mínimo de atención psíquica: sin ella, no es posible la transmisión de información ” (Laermas, 2011, pág. 119). La búsqueda de información, por tanto, está atravesada por diversas problemáticas, sin embargo, la que nos interesa es la relacionada con la atención y la selección de la información.

El primer problema al que se enfrenta esta relación es que “la riqueza de información crea una pobreza de atención y la necesidad de enfocar esa atención eficientemente a través de la sobreabundancia de las fuentes de información que pueden consumirla” (Laermas, 2011, pág. 121). Esto implica que uno de los bienes que más escasean en estas sociedades es justamente la atención. Pero hay que entender mejor el proceso perceptivo de la información. El individuo es el que busca la información y la crea al seleccionarla, esto es, la información no visualizada es información que no existe (Laermas, 2011). Por tanto, la búsqueda de información en el proceso educativo compite no sólo con la sobreabundancia de fuentes de consulta académicas sino con la información que ocupa el tiempo libre de los sujetos de estas sociedades. Las redes sociales, por ejemplo, compiten por crear un mercado de consumo de información que capte la atención de los usuarios y esto es un condicionante para el proceso

educativo, en la medida en que éste "se concentra la transmisión de conocimiento especializado por vía de la comunicación pedagógica" (Laermas, 2011, pág. 122)

Análisis de los datos obtenidos mediante pregunta abiertas

El instrumento aplicado se realizó a 36 estudiantes, de manera anónima. Las edades de los participantes se distribuyen de la siguiente forma: 14 personas cuentan con 17 años, 9 personas con 18, 12 personas con 19 y una con 22 años. Del total de encuestados, 33 afirman vivir con sus familias, monoparental o con ambos padres, el resto vive con personas distintas. Eso nos indica que la mayoría de los estudiantes tiene una base social que respalda sus necesidades afectivas e intelectuales, en distintas medidas.

Sobre la escolaridad de los padres los datos obtenidos indicaron que en un caso los padres poseen educación primaria, 6 estudiantes tienen padres que cuentan con educación primaria, 13 con bachillerato o equivalente, 15 con licenciatura trunca o concluida. El resto de encuestados no respondió a esta pregunta, lo cual resulta interesante dado que no parece haber una omisión accidental de ello, sino más bien parece que este dato se omitió intencionalmente. De estos datos podemos concluir que más de la mitad del grupo puede recibir un apoyo intelectual por parte de sus padres.

Sobre la dependencia económica encontramos que 31 sujetos encuestados dependen económicamente de sus padres, lo cual puede indicar que son estudiantes de tiempo completo, en el resto podemos ver que el tiempo de estudio tiene que dividirse entre el tiempo empleado en trabajar.

Sobre el número de hermanos se obtuvo la siguiente información: tres personas afirmaron ser hijos únicos, 14 mencionan tener sólo un hermano, 12 mencionan tener dos, cinco de ellos tienen tres y dos de ellos tienen cuatro. Esto indica que la mayoría de las familias de los estudiantes encuestados son pequeñas.

Finalmente, se preguntó acerca de los idiomas adicionales al español con los que los estudiantes están familiarizados, de esto se obtuvo lo siguiente: 25 estudiantes no están familiarizados con ningún idioma, 10 de ellos tienen acercamientos al inglés, uno al francés y uno al alemán.

Datos analizados mediante reactivos de frecuencia

Se elaboraron seis reactivos de frecuencia en los que se hacían cuatro mediciones donde uno significaba nunca, dos, casi nunca, tres, casi siempre y cuatro, siempre.

El primer reactivo pregunta por la existencia de un lugar disponible exclusivamente para estudiar, de lo cual se obtuvo que una persona nunca tiene un lugar disponible, cinco de ellos casi nunca, nueve de ellos casi siempre y 21 de ellos siempre. Lo cual indica que la mayoría del grupo tiene las condiciones materiales espaciales para estudiar.

El segundo reactivo pregunta por la motivación intrínseca para estudiar. Esta pregunta plantea la constancia con la que los estudiantes se sienten motivados para continuar con sus estudios, por tanto, constituye un dato enteramente subjetivo que indica la disposición que ellos tienen para desarrollar el proceso de aprendizaje. Los resultados arrojaron los siguientes datos: tres de ellos afirman sentir poca motivación para estudiar, seis de ellos afirman tener una motivación constante la mayoría de las veces y 20 de ellos afirman siempre tener una motivación constante. Un dato interesante de análisis es que seis de ellos no contestaron esta parte, lo cual puede deberse a que no entendieron el reactivo o no lo quisieron contestar.

El tercer reactivo trata sobre la influencia de los padres en la vocación profesional, lo cual se relaciona directamente con la teoría sobre el análisis de la familia como espacio de comprensión y formación intelectual. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: tres estudiantes manifestaron que sus padres tienen pocas veces influencia en su orientación vocacional; 16 de ellos manifiestan que casi nunca, 10 afirman que la mayoría de las veces y 7 que siempre. Como resultado del análisis puede verse que hay una división sobre los aspectos ya que la influencia de los padres se presenta en una mitad así como la ausencia en la otra.

El cuarto reactivo interroga por la frecuencia con la que leen narrativa y lírica. Este reactivo fue pensado para obtener una noción de su acercamiento con la cultura escrita y sobre su capacidad para comprender los textos filosóficos que serían empleados en la práctica docente. Los resultados encontrados fueron los siguientes: cinco estudiantes afirman no leer ningún tipo de texto literario a la escolar; 11 afirman leer textos literarios con poca frecuencia; 9 afirman leer casi siempre y 11 siempre. De ello se puede inferir que la mayoría tiene un acercamiento a la alfabetización que conduce al desarrollo de los propios criterios y desarrollo personal. Sin

embargo, el número de estudiantes que no tiene un acercamiento a los textos literario es bastante alto.

El quinto y sexto reactivo se relaciona con la búsqueda de información puesto que interrogan por la frecuencia con que los estudiantes realizan búsquedas en sitios web y por la capacidad de distinguir información confiable dentro de ellos. Los resultados son los siguientes: cinco de ellos utilizan información de sitios web pero casi nunca saben distinguir la información confiable, 10 de ellos la mayoría de las veces y 21 casi siempre. Como resultado del análisis se puede inferir que la mayoría de los estudiantes cree saber cuáles son las fuentes confiables, un bajo porcentaje de ellos admite no saberlo. Sin embargo, quedaría la posibilidad de analizar cómo ellos discriminan la información y en qué medida su atención se distribuye a lo largo de sus actividades.

El último instrumento¹⁵ fue diseñado para valorar ciertas dimensiones que deben estar presentes en los estudiantes que cursan la materia de *Problemas filosóficos* en sexto semestre. Las dimensiones propuestas se basan en la descripción que hace Félix García Moriyón, a saber: razonamiento deductivo e inductivo, comprensión y producción de lenguaje escrito, sensibilidad racional a los problemas filosóficos, capacidad de relacionar y valorar argumentos, pensamiento abstracto y analítico.

El instrumento consta de tres textos; el primero, es un texto que pretende indagar la capacidad de identificar y argumentar las concepciones metafísicas que los estudiantes tienen; el segundo, plantea una situación problemática, desde el punto de vista de la ética, en donde el estudiante tiene que identificar, comprender y analizar las variables del caso para determinar cómo se puede valorar el acto. El tercero, es un texto donde el estudiante tiene que identificar los argumentos y detectar una falacia en ellos.

El instrumento arroja los siguientes datos. Respecto a la primera lectura, los estudiantes tienen concepciones metafísicas, sin embargo, no son conscientes de sus implicaciones ni pueden identificar alternativas. En el segundo texto, la mayoría de los estudiantes fue incapaz de dimensionar el ámbito ético debido a que utilizaron argumentos del sentido común, no fueron capaces de mostrar capacidades de razonamiento inductivo y deductivo. En el último texto, la

¹⁵ Ver anexo 2.

mayoría sólo logró identificar algunas premisas sin advertir que en el razonamiento hay una falacia importante.

Podemos interpretar estos resultados como una confirmación de la hipótesis que sostiene este trabajo, a saber, que la enseñanza de la filosofía requiere un replanteamiento dado que nuestros estudiantes avanzan de curso en curso sin adquirir las habilidades filosóficas necesarias tanto para comprender ideas como para debatirlas y, sobre todo, no logran vincular su experiencia inmediata con la reflexión filosófica.

Variables de proceso

1. Las ideas del profesor. La práctica fue modificada a lo largo de las tres materias de práctica docente durante el curso de la maestría. En cada práctica se fue enriqueciendo la construcción de los referentes conceptuales que se adquirieron durante el proceso. Es preciso señalar que la observación y reflexión de las distintas prácticas aportaron elementos experienciales que permitieron redefinir aspectos esenciales de la propuesta de intervención.

Se consideró que la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en México tiene varias inconsistencias dado que los planes de estudio, específicamente los del Colbach en la Ciudad de México, tienen orientaciones conceptuales difíciles de implementar en el tipo de población a la que nos enfrentamos en las aulas. En concreto, *Problemas filosóficos*, la asignatura empleada para llevar a cabo la práctica, está orientada para realizar una exploración de la modernidad a partir de la concepción de que hay una crisis de las ideas que produce una ruptura con la tradición de la ilustración. Esta situación abre paso a las alternativas posmodernas de entender el mundo y configurar la experiencia. Por último, se plantea el abordaje de la estética y el sentido de la vida.

A juicio del profesor, estas orientaciones del plan de estudios están ancladas en una tradición filosófica muy específica y a ciertas herencias de cómo se concibe la filosofía en México. Sin embargo, respecto a lo primero, el problema que se presenta es que la temática de la crisis de la modernidad, si bien está presente de manera constante en la cultura, es difícil de interpretar y rastrear por parte de los estudiantes debido a que es una situación que se originó en Europa y que respondió, en cierta forma, al modo en que ella interpretó los fenómenos de las guerras mundiales, el holocausto y la técnica. Si bien estos fenómenos tienen rasgos

universales que preocupan en todo momento y en cualquier lugar, no representan una preocupación o un referente inmediato en la conciencia de nuestros estudiantes, ya porque conocen muy poco de la historia de Europa y de las ideas, o bien porque reconocer dicha crisis requiere de una erudición considerable al respecto.

De allí que, la segunda temática, las alternativas posmodernas a la crisis resulte igual de abstracta e indiferente a la realidad de nuestros estudiantes. Respecto a la última, la estética y el sentido de la vida, se parte de concepciones muy sofisticadas para el nivel de nuestros estudiantes.

Esto nos lleva a reflexionar sobre lo siguiente, ¿por qué si la materia lleva por título Problemas filosóficos no se le toma la palabra al pie de la letra y se desarrolla un curso donde se aborden los problemas que el adolescente identifica en su cotidianidad? ¿A caso no sería mejor que el estudiante entienda que los problemas que identifica en su vida cotidiana pueden abordarse de manera filosófica?

En este sentido, el profesor optó por diseñar su propio programa de estudios y centrarse en una problemática específica que llame la atención de los estudiantes. Por ello, se decidió abordar durante todo el semestre la sexualidad y el amor como problemas cotidianos que requieren de la reflexión filosófica.

2. El contenido de la secuencia didáctica. Se decidió abordar el tema mediante la utilización de recursos textuales a partir del libro *Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre la sexualidad y el erotismo* de André Comte-Sponville. Consideramos que es un texto que contiene dentro de sí los suficientes elementos filosóficos para elaborar una reflexión seria y a la vez el lenguaje y la claridad necesarias para que nuestros estudiantes lo entiendan.

3. Se utilizó el cine como herramienta complementaria de representación y análisis. En cada una de las películas se utilizó una estrategia diferente de análisis para abordar la cuestión. Las películas seleccionadas fueron *Secretos de una pasión* para tratar el tema de Eros, *Ojos bien cerrados* para el tema de *philia*, dos capítulos de la serie *El perfume (ámbar gris y síntesis)* para abordar el tema de la sexualidad y erotismo.

4. La teoría psicopedagógica que sustenta la práctica docente es la idea de aprendizaje que predomina en Vigotski. Lo que nos interesa de dicha teoría es su idea de conciencia y de

aprendizaje. En primer lugar, nos dice que la conciencia se desarrolla y conforma a partir de la codificación y comunicación (Ortega Ruíz, 2005) de las estructuras cognitivas; esto es, la conciencia y, por tanto, el sujeto, se desarrolla a partir de las estructuras semióticas que conforman a su comunidad. El sujeto, pues, no se desarrolla de manera aislada e independiente de la interacción social sino a través de los recursos que ayudan a interpretar los actos lingüísticos va percibiendo a su alrededor.

Por otra parte, el aprendizaje es una "construcción cognitiva" (Ortega Ruíz, 2005, pág. 57), es decir, una actividad humana que se desarrolla en un ámbito de comunicación cultural. Aprender, para Vigotski, es actuar y, por tanto, desarrollar, dentro de un intercambio cultural de significaciones la propia acción. Podríamos concluir, junto con Ortega Ruíz (2005), que aprender es "desarrollar el pensar y el actuar". Por tanto, la base de la práctica docente es la famosa teoría de la ZPD.

Efectos del aprendizaje en los estudiantes

Para obtener datos sobre la experiencia subjetiva de los estudiantes acerca del proceso de aprendizaje se pidió que ellos escribieran una reflexión de formato libre donde plasmaran su perspectiva al respecto. Para beneficio del análisis, se realizará un resumen de comentarios que coincidían en opiniones, luego se dividirán en varios aspectos. 1) Temática y comprensión: varios estudiantes manifestaron un cambio en su concepción del amor dado que su idea sobre el mismo era más cercana a la del concepto eros que a la de ágape. Sin embargo, otros señalaron que se confundieron en los conceptos y que les fue difícil seguir el hilo conductor. Este aspecto merece una consideración especial ya que, cuando se aplicaron los diversos instrumentos de evaluación de los aprendizajes, los resultados de su interpretación indican que el 70% de los estudiantes no modificaron sustancialmente su idea original sobre el amor y, más bien, se confundieron con los elementos que se abordaron en la clase.

Esto hace suponer que el tratamiento del tema tuvo que abordar aspectos más específicos con relación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como de sus contextos psicosociales. En este sentido, la estrategia de aprendizaje no pudo cubrir todos los aspectos necesarios y no fue posible observar una mejora en las habilidades cognitivas, críticas y discursivas en todo el grupo.

La brevedad del tiempo y la falta de investigación producen un vacío de información al respecto de qué tan útiles o presentes son los conocimientos y habilidades trabajadas por los estudiantes durante el semestre en que se implementó la secuencia didáctica. Es probable que algunos de ellos sí puedan identificar algunos elementos durante su trayectoria académica o laboral posterior.

Otra variable importante dentro de la ejecución de la secuencia fueron las dificultades técnicas que el profesor enfrentó en los salones de clase ya que estos carecen de las condiciones mínimas para utilizar las tecnologías de comunicación, en la escuela no se cuenta con internet, el proyector de la academia se encuentra en muy mal estado y no todos los salones cuentan con contactos de luz, por lo que el profesor tuvo que disponer de los recursos necesarios para poder llevar a cabo la secuencia.

Desarrollo de la secuencia:

Clima de la clase: en general todo concuerda que fue respetuosa, pero que no se generó la confianza suficiente para que todo el grupo participara, por lo que varios estudiantes no utilizaron la palabra y expresaron su opinión. En este sentido, solicitan instrucciones más claras y programadas y un acompañamiento más estricto.

Reflexión sobre el análisis de la práctica

La observación de la situación pedagógica permitió al practicante identificar las variables del proceso de aprendizaje que influyeron de manera significativa en la práctica. Investigar las formas de configurar significados dentro del proceso de aprendizaje produjo una toma de conciencia sobre la complejidad del propio proceso y de los elementos implicados en él. Esto también influyó en algunos aspectos del diseño de la secuencia de aprendizaje, ya que ésta se tuvo que adaptar a las características del contexto de los estudiantes.

La investigación permitió abrir nuevas perspectivas donde se juega el proceso educativo. Si bien un trabajo importante se realiza en el aula es innegable que existen otros factores donde se juegan ciertas relaciones de poder. La ubicación de la institución respecto de otras, el tipo de políticas de admisión, las proyecciones académicas posteriores que tienen los estudiantes, el tipo de material didáctico que se les ofrece y las micropolíticas desarrolladas al interior de las

academias de filosofía resultan componentes esenciales para el diseño de una secuencia de enseñanza.

Otro aspecto importante es que la práctica de una docencia reflexiva es un componente indispensable para el logro de un proceso de enseñanza efectivo. Esto es así porque la práctica docente es una actividad intelectual que requiere confrontar las teorías filosóficas y psicopedagógicas con una realidad concreta. Además, ésta se encuentra atravesada por políticas estatales que marcan ciertas pautas sobre cómo realizar el trabajo docente. Educar es una labor siempre sujeta a los cambios que se producen en la sociedad. En este sentido un buen docente no es aquel que cumple con todos los requisitos administrativos y que siempre asiste a cursos de formación, sino que es aquel que piensa y resignifica constantemente lo que hace y se pregunta por su sentido.

El análisis de los instrumentos mostró que a pesar de que estos proporcionaron información importante acerca de las condiciones en las que se llevaría a cabo la intervención docente, fueron insuficientes en su construcción e interpretación. Esto se debe a varios factores. El primero, es que durante la investigación no se encontró bibliografía adecuada sobre un tipo de metodología que permita a los docentes elaborar diagnósticos integrales a los estudiantes de EMS. La mayoría de las metodologías de diagnóstico se centra en niños y no se toma en cuenta el periodo de la adolescencia. Descubrimos, por tanto, que la adolescencia como objeto de conocimiento es un área de investigación educativa que no posee la suficiente exploración para dotar de herramientas a los docentes.

El segundo, tiene que ver con la insuficiencia de una sola persona para el diseño, aplicación e interpretación de los instrumentos. Esta parte es crítica debido a que el docente que desarrolló la investigación realizó las tres actividades en solitario. Por ello, las interpretaciones y el diseño tienen ciertas limitantes y vacíos dado que no fue posible conformar un grupo de trabajo y discusión para comprender mejor los resultados obtenidos en dicha exploración.

El último tiene que ver con el tiempo destinado al análisis de la práctica docente. En las primeras prácticas se logró un desarrollo deficiente en las sesiones debido a que en un promedio de cuatro clases se tenía que hacer el diagnóstico, ejecutar la secuencia y evaluarla, de modo

que no se pudo intervenir de manera adecuada partiendo de los diagnósticos debido a que estos fueron analizados tiempo después de que terminó la práctica.

Otro punto importante es que se descubrió un vacío institucional respecto a la vinculación con las áreas de orientación educativa ya que nunca se obtuvo información sobre el grupo y toda se tuvo que ser recabada por el docente. Esto se debe a que el plantel tiene una población de 7,500 estudiantes en ambos turnos y es imposible tener una base de datos y análisis de los mismos con el personal docente disponible.

Conclusiones

Esta investigación permitió entender las complejidades que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, existen complejidades institucionales. Cada institución tiene sus propios procesos de política interna en los que se deciden los planes y programas de estudio. Existen grupos de poder que utilizan distintas herramientas para permanecer dentro de la institución. Los docentes y estudiantes se encuentran hasta cierto punto limitados en su campo de acción. Sin embargo, es interesante investigar las prácticas de micropolítica en los cuerpos docentes para mantener el reconocimiento de su profesión. Por otro lado, los objetivos que persigue la institución no son necesariamente los que se plasman en los salones de clase.

La investigación acción es un enfoque útil para comprender las distintas dimensiones de la docencia, pero también revela las limitantes en las que operan los docentes. Es preciso recordar que el docente es un trabajador y que su profesión es enseñar y transmitir ciertos conocimientos, es verdad que es una labor relevante en la sociedad, pero la exigencia que se le plantea excede sus posibilidades. El docente, desde este enfoque, investiga, diseña, implementa y enseña, pero además es figura de autoridad y contiene a los adolescentes, lo cual, a nuestro juicio, son demasiadas tareas para un profesional. Por ello, no existe el docente completo o idóneo tal como lo proponen los perfiles de la SEMS, ya que nadie puede desarrollar todas esas características, pues es humana y laboralmente imposible.

Los resultados en la escuela no son nunca los esperados debido a que los grupos que toman las decisiones en la educación, así como los sujetos que están dentro y fuera del aula forjan una serie de representaciones de la educación, de los estudiantes y de la escuela que no se confronta con una realidad compleja. Existe una idea de formación que siempre es una meta no cumplida y apenas se empieza a comprender surge otra como una novedad política y educativa sin antes analizar si la educación es la única institución que produce los cambios en la sociedad. A nuestro juicio, no los produce y, más bien, mantiene un estado de las cosas en el que constantemente se afianzan estructuras de dominación arbitrarias como si fueran necesarias.

Nuestra intención inicial era formar estudiantes críticos y autónomos a través de una estrategia que empleara medios distintos de enseñanza a los que normalmente están acostumbrados los

estudiantes. La investigación mostró que esto no es posible en un corto plazo ni con la acción de un solo docente ya que las prácticas conductistas, acríticas y alienantes están enraizadas en lo profundo de la conciencia de nuestros estudiantes. Sin embargo, nos encontramos con que es verdad la idea de que el cambio en la formación existe en un nivel personal, pero éste es condicionado por la clase social y la formación sociocultural que posee previamente el estudiante.

Bibliografía

- Aberastuty, A. K. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Adorno y Horkheimer, T. M. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- Aisenson, D. (2005). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, 81-88.
- Bauman, Z. (2013). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2017). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en su época de la reproductibilidad técnica. En W. Benjamin, *Discursos interrumpidos I* (pág. 205). Buenos Aires: Taurus.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación en la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 249-280.
- Bourdieu, P. (2018). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casarini, M. (2017). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santo Domingo: CEPAL.
- Comte-Sponville, A. (2012). *Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre el amor y la sexualidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cubillos, C. (S./f.). El concepto de calidad: historia, evolución e importancia para competitivid. *Revista Universidad La Salle*.
- De Azevedo, F. (2013). *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Landsheere, G. (2004). *La investigación educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delval, J. (2017). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. México: Seix Barral.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freud, S. (2012). *A general introduction to psychoanalysis*. London: Wordsworth Editions.
- García Moriyón, F. (sin año). ¿Para qué sirve enseñar filosofía? *Paideia*, sin páginas.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra Teorema .
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte. Desde el Rococó hasta la época del cine. .* Madrid: Debate.

- Hernández, S. (18 de junio de 2014). Bachos y conalepos excluidos de la UNAM. *El Universal*.
- Hualde, A. (2000). La sociología de las profesiones. Una asignatura pendiente en América Latina. En E. d. Toledo, *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (págs. 664-678). México: FCE-UAM.
- Laermas, R. (2011). The Attention Regime: On Mass Media and the Information Society. En W. Schinckel, *In Medias Res. Peter Sloterdijk's sphereological poetics of being* (págs. 115-132). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Larraín, M., & Arrieta, M. (2010). Adolescencia: identidad moda y narcisismo. *Revista de comunicación*, 174-189.
- Lipovetski, G. (2006). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Mayos Solsona, G. (2013). Cognitariado es precariado. El cambio en la sociedad de conocimiento turboglobalizada. *Cambio social y cooperación en el siglo XXI*, 143-157.
- Meltzer, D. (2004). *Estados sexuales de la mente*. México.
- Morales, L. (2009). Durkheim y Bordieu: reflexiones sobre educación. *Reflexiones*, 155-162.
- Ocre, V. (2013). Jóvenes, familias y tensiones generacionales. Una lectura desde la sociología de la educación. En *Culturas estudiantiles* (págs. 197-213). Buenos Aires: 2013.
- Ortega Ruíz, R. (2005). *psicología de la enseñanza y desarrollo de las personas y comunidades*. México: FCE.
- Pilatowsky, M. (2012). Benjamin y su lectura del futuro a contrapelo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 69-77.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*.
- Postic, M. (1992). Observación de las situaciones pedagógicas. En J. M. Ketele, *Observar las situaciones educativas* (págs. 149-178). Madrid: Narcea.
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Sánchez Vázquez, A. (2016). *Ética*. México: Debolsillo.
- Satori, G. (2001). *Homo videns*. México: Taurus.
- Saules Estrada, S. (2012). *La competencia lectora en PISA*. México: INEE.
- SEP. (2008). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Székel, M. (2010). Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. En A. G. Arnaut, *Los grandes problemas de México* (pág. 684). México: El Colegio de México.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Tobón, S. (sin fecha). *Formación basada en competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.

Urribarri, R. (2015). *Adolescencia y clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Villa, L. (2010). La educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. G. Arnaut, *Los grandes problemas de México* (pág. 638). México: El Colegio de México.

Anexo 1

Cuestionario diagnóstico

Edad: _____ semestre: _____ institución:

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas abiertas.

1- ¿Vives con tus padres?

2- ¿Cuál es el último grado de estudios de cada uno de ellos (puede ser sólo uno o el tutor)?

3- ¿Dependes económicamente de tus padres o tutores? _____

4- En caso de que la respuesta 3 sea negativa, indica la actividad que realizas para sostenerte económicamente _____

5- ¿Tienes hermanos? ¿cuántos? _____

6- ¿Cuántos focos hay en tu casa? _____

7- ¿Hablas otro idioma además de tu lengua materna? ¿cuál? _____

Instrucciones: en las siguientes oraciones marca el número que corresponda a lo que ocurre con mayor frecuencia donde 1 es nunca y 4 es siempre.

- | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| 1. | Tienes un lugar disponible en casa exclusivamente para estudiar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Tienes una motivación constante para estudiar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Tus padres influyen en tu orientación vocacional. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Lees novelas, cuentos o literatura dramática. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Consultas sitios web para obtener información. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Distingues cuando la información que consultas no es confiable. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo 2

Instrumento de diagnóstico de habilidades filosóficas

Nombre:

Edad:

Grupo:

1. Supón que te dejan cuidando a tu sobrina de cinco años un día que tus tíos tienen que hacer algunos pendientes. Después de un tiempo ella se aburre de jugar con su tableta y prefiere que la lleves al parque, al cabo de unos minutos te impacientas de estar cuidándola y le haces la siguiente pregunta, ¿Te vas a tardar mucho tiempo todavía? Y ella te responde con la siguiente pregunta: ¿qué es el tiempo?

¿Qué le responderías? Argumenta tu respuesta con claridad

2. Hace un par de años una famosa actriz mexicana realizó una denuncia sobre un caso de violación en donde un productor entró a su habitación para recibir favores sexuales a cambio de darle un papel protagónico en una película. Ella argumenta que, durante la grabación, el hombre la hospedó en una habitación distinta de todo el grupo de trabajo, más lujosa y mejor ubicada. Un día en la madrugada él tocó la puerta, ella abrió y él comenzó a insinuar que ella tenía una carrera prometedora en el cine, pero antes tenía que acceder otorgarle favores sexuales. El acto sexual se consumó. Varios años después ella denunció que nunca quiso tener ese encuentro, pero que se vio forzada por el poder que tenía el productor para impulsar o truncar su carrera.

Analiza si el acto fue o no un abuso a partir de una postura ética. Argumenta con claridad tu respuesta.

3. El presidente exigió disculpas al rey de España por el genocidio ocurrido durante la conquista. El rey argumentó lo siguiente:

España llevó civilización y cultura a América, por lo tanto, no ofrecerá ningún tipo de disculpa.

¿Cuántos argumentos están expresados aquí? Analiza, identifica y elabora los elementos faltantes en los argumentos, luego justifica tu respuesta.

Anexo 3

<p>Colegio de Bachilleres Plantel 1 Academia de filosofía Programa de la materia Problemas filosóficos Elaborado por Jonathan Israel Oscoy Rico Ciudad de México, marzo 2019</p>
Primera parte de plan de trabajo del profesor
<p>1. Datos de identificación de la materia:</p> <ul style="list-style-type: none">• Materia teórica• Horas clase por semana 3• Duración de las clases 60 y 120 minutos• Horas clase por semestre: 48• Semestre: sexto <p>2. Ubicación de la materia:</p> <p>a) <i>Teórica</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Se imparte en sexto semestre• Tiene como antecedente las materias de introducción a la filosofía, ética y lógica <p>b) <i>Práctica:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Tipo de estudiantes: adolescentes 17 a 19 años, ambos sexos• Grupos grandes, de 40 a 50 estudiantes• Horario vespertino• Recursos: salón austero, lecturas en copias <p>3. Objetivos generales de aprendizaje:</p> <p>a) Objetivos informativos:</p> <p><i>Conocer:</i> Al término del semestre el estudiante conocerá las diversas posturas filosóficas sobre el amor y la sexualidad en la tradición occidental.</p> <p><i>Comprender:</i> El estudiante explicará las implicaciones de cada una de las posturas sobre el amor y la sexualidad.</p> <p><i>Manejar:</i> El estudiante será capaz de elaborar una reflexión oral y escrita sobre las implicaciones del amor y la sexualidad, desde un punto de vista filosófico, para la conformación de su identidad.</p> <p>b) Objetivos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hábitos: El estudiante desarrollará disciplina de trabajo en cada una de las sesiones; aprenderá a utilizar la lectura crítica en su vida académica y cotidiana; también a dirimir diferencias o problemas mediante la discusión argumentada• Actitudes: asumirá respeto por la diferencia de género, podrá en práctica la crítica constructiva• Valores: respeto, orden, empatía <p>4. Contenidos temáticos:</p> <p><i>Primera unidad: Eros o el amor pasión y el sufrimiento</i></p> <p>Tema 1.- Aristófanes y las ilusiones del amor</p>

Tema 2.- Sócrates o la verdad del amor como deseo

Tema 3.- ¿Cómo se puede salvar el amor pasión?

Segunda unidad: Agapé y Philía. El amor como amistad y retirada

Tema 1.- El amor como potencia

Tema 2.- El amor como disfrute del otro

Tema 3.- El amor como retirada

Tercera unidad: La sexualidad y el ser humano

Tema 1.- La distinción entre sexo y sexualidad

Tema 2.- El papel de la cultura en la sexualidad

Tema 3.- El erotismo como la síntesis de cultura y animalidad

5. Encuadre

I. Presentación de la materia:

El curso consiste en un proyecto experimental donde se trabajarán dos temas esenciales, a saber, el amor y la sexualidad. El primero será analizado a partir de tres conceptos esenciales de la tradición filosófica occidental: *eros*, *philía* y *ágape*. El segundo a partir de los conceptos de pulsión y facultad como correlativos a la cultura.

Los problemas filosóficos abordados son tratados a lo largo de la tradición filosófica por diversos autores, por ello, su revisión implica un acercamiento tangencial a otras perspectivas filosóficas. Lo cual da, por un lado, una perspectiva de aprendizaje significativo, en tanto que los adolescentes vinculan su experiencia afectiva cotidiana con la reflexión filosófica del amor. Por otro lado, se abordan distintos periodos y perspectivas filosóficas de manera tangencial y se cubre el aspecto histórico de la materia.

I. Aspectos de clima en el aula:

- a) El profesor se presenta ante el grupo.
- b) Los estudiantes elaboran un escudo de la vida para que el docente pueda ver sus expectativas.
- c) El profesor presenta los objetivos generales y particulares de la materia.
- d) El profesor establece los lineamientos de convivencia dentro del salón de clases.

II. Evaluación y trabajo en clase:

- a) El profesor establece los criterios de evaluación e indica las lecturas que se utilizarán dentro del curso.
- b) El profesor explica la forma de trabajo colaborativo que se utilizará en el curso.

III. Diagnóstico

- a) Se realiza un diagnóstico para obtener datos sociodemográficos de los estudiantes con el objetivo de ubicar la incidencia de su núcleo social, cultural y económico en el proceso de aprendizaje.
- b) Se realiza un diagnóstico de habilidades de lectura y redacción, así como de conceptos básico de filosofía para ubicar el nivel cognitivo de los estudiantes.

6. Actividades a desarrollar

Contenido	Estrategia de enseñanza-aprendizaje
Amor pasión (eros)	1.Lectura 2. Reseña o síntesis de información. 5. Comentario de película (Secretos de una pasión). 6. Plenaria
Amistad (philia)	1.Lectura 2. Reseña o síntesis de información. 3. Mesa redonda 4. Cuestionario 5. Comentario de película (ojos bien cerrados) 6. Plenaria
Caridad (Ágape)	1.Lectura 2. Reseña o síntesis de información 6. Plenaria

Descripción:

Descripción
<p>1. Leer los textos señalados por el profesor, se pueden utilizar organizadores gráficos como mapas mentales, cuadros sinópticos y síntesis para asegurar lectura.</p> <p>2. Se pide una reseña de alguna parte de la lectura.</p> <p>3. El profesor forma grupos de discusión de cuatro personas y estos comentan alguna característica previamente planteada sobre el tema a tratar a través de una guía de preguntas. Se asigna a los estudiantes una tarea específica; un relator, un moderador y participantes para que la discusión tenga orden y se elaboren procesos argumentativos y de consolidación de acuerdos.</p> <p>4. Se forman binas dentro del grupo y se asigna una serie de respuestas sobre un fragmento del texto. Puede hacerse una variante, en vez de preguntas, se pueden utilizar respuestas y hacer que los estudiantes generen las preguntas adecuadas a ellas.</p> <p>5. Se proyecta una película donde se realiza un análisis de la narrativa. La actividad está respaldada por una guía de análisis narrativo.</p> <p>6. La plenaria puede realizarse al cierre de cada tema para generar conclusiones y problematizar la perspectiva.</p>

Anexo 4

Esquema de entrevista

La caracterización de la docencia de profesores de filosofía del Colegio de Bachilleres 1

Problemática: a partir de la experiencia profesional docente del investigador, se han detectado limitaciones didácticas y psicopedagógicas en la práctica docente de la enseñanza de la filosofía. Por tanto, se busca obtener información acerca de las opiniones y concepciones que los docentes tienen acerca de su profesión y la relación que ésta tiene con la filosofía. De esta forma, podremos elaborar un perfil de la enseñanza de filosofía en el Colegio de Bachilleres.

El docente es una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros. Por tanto, la profesión docente y su práctica puede caracterizarse mediante los saberes que aquel moviliza en su trabajo diario.

Conceptos:

Saberes pedagógicos: doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones acerca de la práctica educativa, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la práctica educativa.

Saberes disciplinarios: son saberes que dispone nuestra sociedad y que corresponden a diversos campos de conocimiento.

Saberes curriculares: son los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define. Se presentan en forma de programas escolares que los profesores deben aprender a aplicar.

Saberes experienciales: son los hábitos y habilidades que se adquieren mediante la experiencia y están basados en su trabajo cotidiano.

Consignas:

Agradezco mucho el tiempo que me concedes para esta entrevista. Se trata de lo siguiente. Como parte de mi proyecto de investigación de MADEMS Filosofía necesito recopilar información sobre cómo se enseña la filosofía en Colbach y, qué mejor que preguntarle a los profesores, puesto que nosotros somos los que hacemos el trabajo frente a los grupos.

Esta entrevista es informativa y las respuestas que me brindes no serán valoradas como malas o buenas, correctas o incorrectas. Más bien, de lo que se trata es de recuperar tu perspectiva como profesor.

Si alguna de las preguntas no es suficientemente clara o te incomoda, no dudes en manifestarlo.

Preguntas guía:

1. Me gustaría que empezáramos por hablar de cómo fue que llegaste a la docencia
2. Según tu opinión, ¿en qué consiste la filosofía como disciplina?
3. ¿Qué importancia social le otorgarías?
4. Tomando en cuenta tu experiencia como docente, ¿qué tipo de ideales o concepciones orientan tu actividad educativa?
5. Cuéntame cómo esta concepción influye en tu trabajo frente al aula.
6. ¿Qué papel juegan los planes y programas de estudio en tu enseñanza?
7. ¿Qué tanto se aproximan estos a tus ideales de enseñanza de la filosofía?
8. Recuperando tu experiencia en el aula, ¿qué habilidades son necesarias para ser un buen profesor de filosofía?
9. Según tu experiencia, ¿cuáles son los hábitos más determinantes para ejercer tu profesión?

Anexo 5

Tabla de aprendizajes clave de las materias de filosofía

Tabla de Aprendizajes Clave de la materia Filosofía

Eje	Componente	Contenido central
Conocerse, cuidarse y promover el propio desarrollo y de otros.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	Naturaleza humana.
	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	Los derechos del individuo frente a los derechos de la colectividad. El ejercicio de la libertad frente al respeto a los demás en las relaciones interpersonales.
	Argumentar como acto de habla complejo.	La argumentación como práctica lingüística.
Entender e interpretar situaciones de la vida personal y colectiva.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	El interés del individuo frente al interés de la colectividad en la toma de decisiones políticas. Sentido de la vida humana. Inclusión y responsabilidad social en el desarrollo científico y tecnológico.
	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	Inclusión y responsabilidad social en el desarrollo científico y tecnológico. Los derechos del individuo frente a los derechos de la colectividad. El interés del individuo frente al interés de la colectividad en la toma de decisiones políticas.
Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	Ideas, creencias y conocimientos.
	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	La satisfacción de las necesidades humanas frente a los derechos de otros seres vivos. El cuidado de sí frente al cuidado del otro.
	Pensar y argumentar de manera crítica, creativa y responsable.	Formas de argumentar.
Interactuar con los demás y en el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles.	Argumentar como práctica social.	Los fines de la argumentación.
	Pensar y argumentar de manera crítica, creativa y responsable.	La argumentación como práctica contextualizada.
Acercarse a contextos diferentes al propio, conocer y valorar de diversas maneras el mundo.	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	El ser humano en la sociedad. El respeto a los derechos del individuo en el contexto de la diversidad cultural.
	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	Relación de los seres humanos con el mundo.
Expandir las posibilidades de vida.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	Arte, expresión y apreciación estética.
	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	El respeto a los derechos del individuo en el contexto de la diversidad cultural.