



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**“LA POSVERDAD COMO OBJETO EDUCATIVO EN EL NUEVO
PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA EL CCH”**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, PRESENTA EL ALUMNO:**

DANTE EVARISTO BELLO MARTÍNEZ

ASESOR: DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, Noviembre de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE.

CONTENIDO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.	2
1. LA VERDAD FILOSÓFICA Y LA INFORMATIVA. LA POSVERDAD	4
1.1 Las Teorías de la verdad filosófica	5
1.2 Las Teorías de la verdad informativa	17
1.3 La Teoría de la posverdad informativa	22
1.4 Corolario disciplinar	26
2. BREVEREVISIÓN HISTÓRICA DE LOS PROGRAMAS DE FILOSOFÍA EN EL CCH	32
2.1 El primer esbozo de programa indicativo de estudios	35
2.2 El programa de 1995, la incursión de las competencias y la vorágine neoliberal	36
2.2.1 Crítica al programa de 1995	39
2.2.2 La pertinencia del enfoque y de los propósitos del programa a criticar en relación con el Plan de Estudios y el perfil del egresado	39
2.2.3 La congruencia entre los propósitos y temática del programa en relación con los aprendizajes propuestos para la asignatura	43
2.2.4 El problema de la evaluación.	44
2.3 El nuevo programa de estudios (2008-2018)	44
3. EL SÍNDROME DE LA ADOLESCENCIA NORMAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA VERDAD EN EL ADOLESCENTE Y LA CONTRATRANSFERENCIA DE LUTHENBERG. LA PRÁXIS DIALÓGICA DEL VER-JUZGAR-ACTUAR, COMO RESPUESTA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA Y DECOLONIAL ANTE EL ALUMNO DE CCH HOY	46
3.1 El enfoque psicoanalítico del Síndrome de la Adolescencia Normal (SAN)	47
3.2 La contratransferencia de Luthenberg	55
3.3 La metodología del ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar	55
3.4 La influencia de Paulo Freire en el ver-juzgar-actuar	58
3.5 El racionalismo aplicado intermedio, la praxis dialógica y la construcción y deconstrucción del saber “decolonial” de Vitarelli.	61
3.6 El sujeto educativo: el alumno de CCH hoy	63
3.7 Corolario Psicopedagógico	66
4. IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE	69
4.1 Datos generales	71
4.2 Programa	71
4.3 Estrategia didáctica	71
4.4 Secuencia didáctica	73
4.5 Referencias de apoyo	75
4.6 Extras	76
4.7 Evolución secuencial	77
4.8 Valoración de la práctica / Cumplimiento de objetivos de aprendizaje	77
CONCLUSIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	83

INTRODUCCIÓN

La presente tesis recoge no solo el resultado de dos años de investigación intensiva, sino también y con ella, las intuiciones, la observación, los planteamientos, la solidaridad y la experiencia docente de doce años ininterrumpidos de servir a la Universidad frente a grupo, con 28 horas semanales en las asignaturas de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur. A lo largo de todo este tiempo, se ha podido apreciar el surgimiento y desarrollo de las TIC's en el aula, su desenvolvimiento a partir de los programas institucionales destinados a incorporar de manera dinámica y objetiva sus beneficios (formando parte de dichos proyectos), hasta la complejidad de TAC's que tenemos ahora, con dispositivos y estrategias diversos, en el contexto de las redes sociales, el "copy-paste", las #FAKENEWS y su incidencia en la academia. La posverdad es un problema mediático que de suyo posee una génesis comunicacional (instrumental), pero puede trasladarse a la Filosofía (causal), a través de las teorías de la correspondencia, la coherencia, y lo hermenéutico-consensual, explicadas y desarrolladas en el primer capítulo.

La historia de los programas de Filosofía del CCH refleja los distintos momentos en que la pregunta por la verdad ha intentado dejar aprendizajes significativos y relevantes para el perfil del alumno que egresa de una educación y formación tal, desde la perspectiva del aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir; bajo la concepción de un bachillerato profesionalizante de cultura general y autogestión destinados a ser sujetos de su propio conocimiento; en el contexto político, cultural, educativo y social, que constituye el segundo capítulo.

El contexto psicopedagógico que enmarca la investigación, parte de las connotaciones intersubjetivas del síndrome de la adolescencia normal que presenta Mauricio Knobel, junto a la contratransferencia de la verdad de Luthenberg, para tomar como verdad la conciencia de proceso del adolescente en sí mismo y su lugar como sujeto educativo y objetivo primordial del aula. El método de intervención pedagógica parte de la praxis dialógica de Paulo Freire, y se especifica en la estrategia didáctica del VER-JUZGAR-ACTUAR como modo de intervención que conecta la reflexión filosófica con la praxis de cotidianidad en el diseño/desarrollo de la práctica docente, en el tercer capítulo.

La presente investigación fue decantándose por lo teórico, lo que posibilita la continuidad en un eventual protocolo y proyecto de doctorado que buscaría prolongar la línea de investigación, partiendo de la razón instrumental de las tecnologías aplicadas a la educación en el CCH, hasta llegar a plantearse lo ontológico, epistémico, ético y estético de la verdad frente a las #fakenews.

Los resultados de la investigación arrojan una serie de proyectos a realizar durante una carrera académica específicamente diseñada desde la enseñanza profesional de la Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, dentro del marco del nuevo programa curricular, y las actualizaciones que apuntalen y nutran la vida colegiada del mismo, desde los ajustes que la libertad de cátedra otorga en la realización del programa operativo, junto con las adecuaciones propias de la experiencia áulica adquirida a través de los años. Entre los rasgos más sobresalientes de dichos resultados, descritos en el cuarto capítulo, se tienen considerados los criterios filosóficos de verdad para evidenciar los engaños de las #fakenews (mentiras mediáticas) así como sus consecuencias que atentan contra el rigor de investigación. También destaca el acoplamiento del psicoanálisis y la filosofía para el desarrollo de la conciencia de proceso en los alumnos adolescentes, como aporte psicopedagógico de gran utilidad aunado a la contratransferencia de las proyecciones e introyecciones sobre la verdad de sí mismos. Al mismo tiempo, la defensa de la filosofía juega un papel importante en la tradición histórica del CCH con sus consideraciones sociales y formativas. Resulta importante la implementación del VER-JUZGAR-ACTUAR, su formalización como estrategia didáctica, su relevancia de frente a la implementación del nuevo programa de estudios, su urgencia filosófica, cultural y política en una época en que se castiga el pensamiento crítico.

Valorar la experiencia docente de la presente investigación en su justa dimensión, requiere un conocimiento mínimo del modelo académico del CCH, tal que permita y faculte la estimación de los avances cualitativos al interior de un proyecto académico de casi medio siglo, que aporta desde la flexibilidad de su diseño curricular y la integración discursiva de novedosos métodos y experiencias, una secuenciación de propósitos, aprendizajes y directrices del área histórico-social (academia en donde se ubica la asignatura de Filosofía) desde donde podemos afirmar y confirmar la tesis de la presente investigación: que la Filosofía (razón práctica y hermenéutica dialógica) resuelve el problema mediático de la posverdad (la irracionalidad instrumental) con un método que permite encaminarse por el pensamiento crítico y la praxis dialógica en el aula, espacio público habermasiano. Se debe agradecer al comité tutorial quien redireccionó la naturaleza de la investigación a tiempo, el valioso tiempo y dedicación de los maestros, las experiencias de movilidad que proporciona la Universidad, así como el sencillo pero entregado esfuerzo del investigador en turno, quien prologa el trabajo con acuse de recibo dirigido al sistema por competencias y a los incipientes intentos por incrustar el bachillerato universitario dentro de marcos curriculares y discursos políticos diferentes y descontextualizados de la realidad del Colegio y de la UNAM. Vaya a ellos el acuse y la respuesta que este proyecto les brinda cordialmente.

1. LA VERDAD FILOSÓFICA Y LA INFORMATIVA. LA POSVERDAD

La incursión de las tecnologías en la educación plantea un reto doble. Un primer reto más sencillo y asequible radica en lo informativo, en el que se debe atender a los canales de comunicación. En segundo lugar, más profundo y consciente, es el reto epistemológico. Ante el problema de naturaleza comunicativa que representa la posverdad como cultura de la mentira mediática, en este primer capítulo se desarrolla un recorrido por algunas teorías epistémicas (filosóficas) incluso incrustadas en lo periodístico, para aportar una solución filosófica a un problema mediático. Esta revisión dota de elementos filosóficos-disciplinares a la investigación. La educación en el mundo está dando la batalla por mantener criterios metodológicos de validez que otorguen confiabilidad a la información.¹

Por lo tanto, la primera preocupación de esta investigación es filosófica y radica en la búsqueda de la verdad para nosotros ciudadanos, sujetos de espacio público. Y es que afrontamos una época de masificación digital de la información, donde se privilegia el relativismo, de tal suerte que ya no hay una sola verdad. Se convalidan -en la atmósfera que generan los dueños de los medios y los administradores del espacio público controlado- *verdades históricas, verdades legales*, incluso en detrimento de la sagrada encomienda de investigar a fondo y corroborar las fuentes; se ha popularizado la idea de que la *objetividad* no es posible, porque no hay una sola verdad, sino *versiones de los hechos e interpretaciones ilimitadas*-con las que se pretende justificar cualquier cosa- para poder mover todo desde una simple conveniencia e interés. Se ha perdido aquello que los filósofos llamamos “rigor de investigación” y que otrora daba pauta a una indagación muy seria y sólida en búsqueda de la verdad para todos los campos del conocimiento, inclusive el periodismo de investigación y la comunicación de las primeras escuelas anglosajonas y latinoamericanas. Filósofos y periodistas trabajan la verdad, por su función social, por la extensión epistémica de su campo de conocimiento, y por la multidisciplina de su profesión, sin negarla o relativizarla.

Inclusive en aras de promover una comunicación valiosa y auténtica, la verdad se ha transformado un gran punto de discusión entre filósofos (epistemología, ética de la argumentación e información, y gnoseología de la comunicación) y comunicólogos (periodismo, teorías de la información e informática, teorías de la recepción), pese a que hay muchos elementos en común en cuanto a criterios de verdad. La diferencia se ha extendido de ciudadanos y gobernantes, a alumnos y profesores de filosofía de tal manera que vuelve a emerger la necesidad de generar criterios de verdad que no sean ni puramente deontológicos, ni exclusivamente historiográficos, sino un diálogo frontal en el espacio público. Así es que resulta primordial establecer una epistemología

¹<https://www.elpais.com.uy/mundo/ensenan-detectar-noticias-son-falsas.html>
https://elpais.com/elpais/2017/11/16/mamas_papas/1510821469_999111.html
<https://www.perse.co.uk/blog/education-in-a-post-truth-era/>
<https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/vida-en-linea/2017/02/08/posverdad-y-educacion/> Tomados de las versiones digitales de El País, El Mostrador y la página de The Perse School, entre el 8 de febrero de 2017 y el 5 de junio de 2019

mínima, basada en criterios de verdad comunes o afines, tales que permitan establecer un discurso *simétrico* acerca de la verdad, discurso parejo para ciudadanos y alumnos, en el ámbito de la filosofía política como terreno de intersección hermenéutica; que sea de fácil acceso para periodistas, políticos, audiencias, líderes de opinión e *influencers*, pero sobre todo, primordial y ulteriormente para los alumnos de bachillerato. Tal vez sea la única oportunidad a nuestro alcance (por el momento) para atajar el problema avisado por Habermas y otros, conocido ahora como *la posverdad* -de mucha importancia y urgencia- en medio de la vorágine que representan las tecnologías de la información y las redes sociales que el Estado intenta manipular para sus fines propagandísticos y publicitarios, mismos que permean y alteran el contexto del alumno-ciudadano. El problema será ante todo, un desafío que comienza por el destinatario, receptor, audiencia, ciudadano, periodista y estudiante. El compromiso con la verdad es primordial para el filósofo, tanto como para el comunicólogo o el estudiante; aunque lo prioritario del mismo sea distinto en cada caso y lleve por derroteros diferentes, se vuelven a juntar al final, cuando verifican que ni la comunicación, ni la filosofía, han agotado ni resuelto el problema de la verdad.

Por ende, baste recordar los momentos anteriores (teorías correspondentistas y coherentistas) para ubicarse en la discusión contemporánea acerca de las teorías de la verdad (teorías consensuales-procedimentales) como marca el aporte pertinente y esclarecedor de la propuesta de Manuel de Santiago Freda, quien ha escrito diversos documentos abordando el problema de los códigos deontológicos impuestos a periodistas y ciudadanos, así como lo filosófico de la libertad de expresión para que se trascienda de un periodismo de relato a uno de opinión. En donde aborda el problema filosófico y periodístico de la verdad, aduce que:

El tema de la verdad aparece, pues, como un asunto insoslayable sobre el que es necesario detenerse. La verdad está estrechamente ligada al proceso informativo entero y a la realización del derecho humano a la información. En casi la totalidad de los códigos deontológicos periodísticos y en las obligaciones jurídicas que conlleva el ejercicio de dicha prerrogativa está presente. Se trata de la característica más valorada de la información y, en consecuencia, constituye un límite interno en su relación con la potestad del ser humano de recibirla, investigarla o difundirla.²

Es menester un diálogo detenido en las diversas concepciones históricas de la verdad con la finalidad de hallar pautas comunes y *criterios de verdad* afines.

1.1 Las teorías de la Verdad Filosófica

De Santiago propone tres conjuntos de teorías de la verdad, de origen epistemológico en la filosofía. Desde *el historicismo*, las teorías provienen desde la antigua Grecia y convergen en la **correspondencia**. Para *el deber ser* kantiano, las teorías sobre la verdad radican en la **coherencia**. Con relación a la actualidad, desde finales de la modernidad y aún durante la contemporaneidad, emergen las

²MANUEL DE SANTIAGO. "El problema de la verdad informativa: una perspectiva filosófica iusinformática" en *Sala de Prensa* Núm. 126. Año XI. Volumen 6. p. 1.

teorías **del consenso y del procedimiento**. Con todo ello, podremos enriquecer la discusión sobre la verdad y hallar un antídoto filosófico para un fenómeno mediático que distorsiona: *la posverdad informativa*.

En el orden cronológico y progresivo lo primero que se debe tener claro entre todas estas teorías, es la de correspondencia:

La teoría clásica de verdad es la de correspondencia de los hechos con su formulación, nacida de los filósofos griegos y que aún está presente, con una gran variedad de matices y de interpretaciones, sujeta siempre a sus postulados básicos de correspondencia o adecuación.³

No me propongo aquí analizar detenidamente esta teoría, pero puede quedar de manifiesto que la filosofía de la antigüedad greco-romana y las disputas filosóficas del Medievo dan constancia de los asentamientos epistemológicos de esta teoría, que ubican a la verdad en la realidad en tanto percibida, en las cosas tal y como se nos presentan. Un segundo grupo de teorías para De Santiago se basa en la coherencia:

La teoría de la coherencia representa un esfuerzo teórico imprescindible, en razón de establecer un criterio humano de verdad en el que se controlen elementos contingentes. Una verdad establecida en el plano semántico, fuera de los hechos, y que es fácilmente distinguible de sus opuestos, en tanto éstos no concuerden con la enunciación principal.⁴

Para este segundo grupo de esfuerzos teóricos, la verdad radica en la realidad extramental y en el intelecto, y con ello se quiere decir que lo que sabemos de la realidad no prescinde de la percepción ni de la razón, requiere sentidos internos y externos, razonamientos e ideas. La verdad radica tanto en la realidad extramental como en la inteligencia humana.

Kant es el representante principal del coherentismo, y queda manifiesto en la *Crítica de la Razón Pura*, pues desde la introducción recupera la primacía de la experiencia al interior del conjunto de cosas que conforman el conocimiento:

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos, y provocan por sí mismos representaciones, ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos o separarlos y elaborar así, con las impresiones sensibles, un conocimiento de objetos llamado experiencia?⁵

Sin embargo, desde el principio, Kant aclaró que la experiencia de los sentidos no agota ni resuelve el problema del conocimiento: “Mas si bien todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no por eso originase todo él en la experiencia.”⁶ La precisión que realiza Kant viene a propósito porque el coherentismo no se lee como algo absoluto donde todo se explica por la inteligencia *a posteriori*; pero sí deja muy claro que es ahí donde puede originarse el proceso del conocimiento, lo que determina que el conocimiento se mueve por el objeto o cosa conocida (que no es lo mismo que la cosa en sí): “la definición

³IBID. p. 5. Para los detalles investigados sobre el correspondentismo, consultar la primera sección del ANEXO 1

⁴IBID. p. 6.

⁵KANT, I. “Introducción” en *Crítica de la razón pura*. Losada. Buenos Aires. 2010 p. 27.

⁶IBIDEM.

nominal de verdad, a saber, la conformidad del conocimiento con su objeto.”⁷ Y al final es eso, una mera conformidad, una versión de nuestra experiencia sensible conforme a la *cosa conocida*. Es decir, Kant recupera la versión de verdad que el intelecto da sobre la realidad de las cosas, conocida como *adaequatio intellectus et rei*, proveniente de la escolástica que le precedió, donde adecuar implica que no hay una adhesión ciega y en automático, sino con sus propios matices, que determinar implicaría otra tesis.

Un tercer grupo de teorías para De Santiago son las del consenso y del procedimiento:

La teoría de la correspondencia no diferencia entre *objetividad* y *verdad*, puesto que mientras lo primero concierne a la experiencia, lo segundo implica a la argumentación en tanto pretensión de validez, que es lo que promueve la teoría del consenso.⁸

Y este consenso puede abonar a la discusión sobre lo que ha sido la verdad para el *correspondentismo* -desde la realidad tal cual, así como existe- y lo que debe ser la verdad para el pensamiento *coherentista* –*desde el intelecto y lo que interpreta*-, conformando un constructo dialógico y abierto que se valga de los recursos que ambas interpretaciones epistemológicas (correspondentistas y coherentistas) pueden aportar para el conocimiento humano, aquel que atañe a los estudiantes en forma de *consenso-procedimiento* intelectual.

Nietzsche fue primordialmente el epistemólogo de los maestros de la sospecha (por su formación filológica), quien con la fuerte influencia de Schopenhauer, parte de las representaciones sensibles y los movimientos de la voluntad para romper con la falsa idea de una sola y única representación de la realidad y abrir paso al nihilismo, impactando y replanteando el quehacer filosófico, político, periodístico, económico y social, desde su concepción de verdad:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas monedas, sino metal.⁹

En esto, viene una consideración que atañe más a la labor periodística y de información, pero de la que no se escapa nadie (sobre todo los filósofos): poetas, políticos y ciudadanos (alumnos) se encuentran alcanzados por esta sentencia:

No sabemos todavía de dónde procede el impulso hacia la verdad, pues hasta ahora solamente hemos prestado atención al compromiso que la sociedad establece para existir: ser veraz, es decir, utilizar las metáforas usuales; por tanto, solamente hemos prestado atención, dicho en

⁷ *IBIDEM*. Si se desea profundizar en lo investigado sobre coherentismo, revisar la segunda sección del ANEXO 1

⁸ MANUEL DE SANTIAGO. *Op. Cit.* p. 6

⁹ FEDERICO NIETZSCHE. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos. Madrid. 1996. p. 25

términos morales, al compromiso de mentir de acuerdo con una convención firme, mentir borreguilmente, de acuerdo con un estilo vinculante para todos.¹⁰

El estudio de la filosofía provoca en el sujeto cognoscente un compromiso por desenmascarar la falsedad y todo rompimiento con estructuras rígidas que limitan su desarrollo, sobre todo para enfrentar la mentira convencional (posverdad). En la bravura crítica de Nietzsche, llega este señalamiento hacia el racionalismo extremo, advirtiendo cómo puede tornarse en la justificación sistémica permanente:

En ese instante el hombre pone sus actos como ser *racional* bajo el dominio de las abstracciones; ya no tolera más el ser arrastrado por las impresiones repentinas, por las intuiciones; generaliza en primer lugar todas esas impresiones en conceptos más descoloridos, más fríos, para uncirlos al carro de su vida y de su acción. Todo lo que eleva al hombre por encima del animal depende de esa capacidad de volatilizar las metáforas intuitivas en un esquema; en suma, de la capacidad de disolver una figura en un concepto. En el ámbito de esos esquemas es posible algo que jamás podría conseguirse bajo las primitivas impresiones intuitivas: construir un orden piramidal por castas y grados; instituir un mundo nuevo de leyes, privilegios, subordinaciones y delimitaciones, que ahora se contraponen al otro mundo de las primitivas impresiones intuitivas como lo más firme, general, lo mejor conocido y lo más humano, como una instancia reguladora e imperativa.¹¹

Aporte que denuncia el monopolio piramidal de la razón a ultranza y procuran un cuestionamiento ético-argumental (ética de la comunicación, epistemología del periodismo y la fenomenología de las redes sociales y el internet), en una crítica advertencia sobre los riesgos del espacio público para los alumnos-ciudadanos.

La deshumanización del cálculo informativo que amortiza el costo político de la mentira socialmente distribuida tiene un rostro estoico e indiferente para la ciudadanía, para la audiencia, para los filósofos y periodistas, y para toda persona que se precie de percatarse del engaño mediático:

¡Cuán distintamente se comporta el hombre estoico ante las mismas desgracias, instruido por la experiencia y autocontrol a través de los conceptos! Él, que solo busca habitualmente sinceridad, verdad, emanciparse de los engaños y protegerse de las incursiones seductoras, representa ahora, en la desgracia, como aquél en la felicidad, la obra maestra del fingimiento; no presenta un rostro humano, palpitante y expresivo, sino una especie de máscara de facciones dignas y proporcionadas; no grita y ni siquiera altera su voz; cuando todo un nublado descarga sobre él, se envuelve en su manto y se marcha caminando lentamente bajo la tormenta.¹²

Una nueva formulación atípica que evidencia la falta de justicia para decir las cosas, una carencia de verdad en esa injusticia, y la búsqueda habitual y permanente por lo verdadero, carencia por cierto evidenciada en Heidegger, quien desarrolla su concepción de verdad a la par de la doctrina platónica en la *Alegoría de la caverna*; esclarece y expone lo que entiende de ella, para aportar luego sus comentarios, y terminar con su planteamiento propio, no sin antes retomar algunas otras ideas. El tránsito por el que se da el conocimiento desde el *Mito de la caverna* implica un desocultamiento, que va de la oscuridad a la luz; pero Heidegger

¹⁰*IBID.* p. 26

¹¹*IBID.* p. 26.

¹²*IBID.* p. 38.

incluye el camino de regreso a la caverna, es decir, volver de la luz a la caverna, completando el tránsito pendular, sereno e integrador, y reverberando el triunfo del desocultamiento en la alteridad:

Este desacostumbrarse y acostumbrarse del ser humano al dominio momentáneamente a él asignado, es la esencia de lo que Platón llama la *paideía* [...] Por lo menos, aunque no plenamente, basta para el vocablo *paideía* la palabra alemana *Bildung* [...] tiene doble significado: es, una vez, un dar forma en el sentido de una acuñación que va desarrollándose. Pero este “dar forma”, “da forma”, es decir, impone su sello, por la conformidad anticipada con un aspecto regulador, el que, por eso mismo, se llama para-digma (o sea modelo pro-puesto, puesto al frente). “Bildung” es acuñación, especialmente, y acompañamiento mediante una imagen. La esencia opuesta a la *paideía* es la *apaideusía*, la falta de conformación, la incultura. En ella no ha surgido el desarrollo de la actitud fundamental, ni ha sido el paradigma regulador.¹³

Se parte pues de que el proceso de conformación de la verdad es un tránsito (*apaideusía-paideía-apaideusía*), una acuñación y acompañamiento donde se pone un paradigma por delante que nos brinde camino desde la incultura a la cultura, de la sombra cavernaria a la luz y de regreso a las sombras. El *Mito de la Caverna*, es pues, para Heidegger, esta alegoría que le brinda sentido a los actos culturales y de habla, que mantienen estrecha relación (el ser propio) por el vínculo que le representa la verdad:

Según la necesaria interpretación de una futura necesidad, la *alegoría* no sólo ilustra la esencia de la cultura, sino que, al mismo tiempo, ella abre la mirada hacia una mutación esencial de la *verdad*. ¿No tiene entonces que existir, dado que la “alegoría” puede mostrar a ambas, una relación esencial entre la *cultura* y la *verdad*? Esta relación consiste en que la esencia de la verdad y el modo de su mutación hace posible la *cultura* en su conexión fundamental.¹⁴

Pero como todo tránsito, el límite del cambio de sentido, o lo que es lo mismo, el *momentum* de inmovilidad que precisa esa trayectoria pendular, implica un giro, la mutación del concepto griego antiguo y medieval de la verdad:

La *paideía* hace mención al giro de todo el hombre en el sentido del desplazamiento, mediante habituación, del dominio de lo que de inmediato viene a su encuentro, a otro dominio en el cual el ente mismo aparece. Este desplazamiento sólo es posible a causa de que todo lo hasta entonces notorio para el hombre y el modo cómo fue ello notorio devienen otra cosa, algo distinto. Aquello a veces desoculto para el hombre y el modo de la desocultación tienen que experimentar una mudanza. Los griegos llamaron a esta desocultación *αλετηρία*. vocablo que se traduce por *verdad*, y *verdad* significa desde hace largo tiempo para el pensar occidental la congruencia de la representación mental con la cosa: *adæquatio intellectus et rei*.¹⁵

Este giro sintetiza la visión antigua y medieval de Occidente acerca del problema de la verdad, considerando la postura que Heidegger viene sosteniendo y abriendo la puerta a otras interpretaciones distintas desde un tránsito que busca una liberación cultural. Y esta liberación se da con el desocultamiento de la caverna: el giro de *paideía* al encuentro con lo verdadero:

La liberación no se sigue del mero desprenderse de las ligaduras y no consiste en el desenfreno, sino que comienza como la constante habituación en el fijarse de la mirada sobre los nítidos contornos de las cosas que se mantienen firmes en su aspecto. La liberación

¹³MARTIN HEIDEGGER. “La doctrina de Platón acerca de la verdad” en *Eikasia (Revista de Filosofía)*. Vol XII. Núm. Extraordinario 1. UBA. Buenos Aires. 2007. p. 283.

¹⁴*IBID.* p. 284.

¹⁵*IBIDEM.*

propriadamente dicha es la persistencia en ese volverse hacia lo que aparece en su aspecto, y en este aparecer es lo más desoculto. De modo que la libertad sólo subsiste con este carácter como tal *volverse hacia*, el cual también realiza la esencia de la *paideía*, como una reversión. La perfección esencial de la *cultura* sólo puede, en consecuencia, realizarse en el dominio y sobre la base de lo más desoculto, es decir, de lo *alethéstaton*, es decir, de lo más verdadero, o sea de la verdad propriadamente dicha. La esencia de la *cultura* se funda en la esencia de la verdad.¹⁶

Entonces se puede precisar que la concepción veritativa de Heidegger consiste en un proceso de *paideía* y *aletheia* con su respectivo giro lingüístico e interpretativo para la liberación del desocultamiento cavernario y hacia la construcción hermenéutica de la *verdad cultural*. Liberación que implica lucha:

De modo que lo desoculto tiene que ser arrancado y, en cierto sentido, sustraído a una ocultación. Y porque para los griegos, desde un principio, la ocultación prevalece como un esconderse a sí misma la esencia del Ser y, por consiguiente, también determina al ente en su presencia y accesibilidad (*verdad*), es por lo que la palabra de los griegos, para la que los romanos llaman “veritas” y nosotros los alemanes *Wahrheit*, se distingue por la alfa privativa de su formación, *a-léetheia*. Verdad significa primariamente lo arrancado con lucha a la ocultación en que yacía. De modo que verdad es arrancar con lucha y siempre en la forma de desentrañar.¹⁷

A partir de esto, se sigue que la verdad es la lucha por la liberación del ocultamiento incultural, puesto en un paradigma (al frente) de un proceso de ida y vuelta, con un determinado giro lingüístico e intelectual de colectividades que implica la acuñación o el acompañamiento en la *paideía*. Pero también hace falta acotar que, al igual que Platón, Heidegger de alguna manera relaciona la idea de *verdad* con la de *bien* (inmanentismo ético) en el *agathón*, cosa que tiene consecuencias hasta para Nietzsche:

Se traduce *to agathón* mediante la expresión aparentemente inteligible de “el bien”. Se piensa en ella generalmente el *bien moral*, llamado así porque es conforme a la ley moral, interpretación ésta que es ajena al pensar griego, por más que Platón, al interpretar el *agathón* como idea, haya dado la base para pensar el *bien* como *bien moral* y, finalmente, registrarlo erróneamente como un *valor*. El concepto de *valor* que prospera en el siglo XIX como intrínseca consecuencia de la moderna concepción de la *verdad* es el más tardío y a la vez el más endeble retoño del *agathón*. En tanto el *valor* y la interpretación en base a los *valores* sustentan la metafísica de Nietzsche, y esto en la forma incondicionada de una transvaluación de todos los *valores*, es también Nietzsche, en virtud de que para él todo saber procede del origen metafísico del “*valor*”, el platónico más desenfrenado en la historia de la metafísica occidental.¹⁸

Heidegger nos indica que al luchar por la verdad, Platón ya tiene en cuenta la *idea de bien* y algo que se nombrará en el siglo XIX como *valor*, que apunta a la *idea suprema* para Heidegger, es decir, la lucha por la verdad en la idea del bien:

La expresión «la idea del bien», que tanto induce en error al pensar moderno, es la denominación para aquella excelente idea que, como idea de las ideas, es lo que siempre hace apto para todo. Esta idea, que sólo puede llamarse el *bien*, es la *idéa teleutáa*, ya que sólo en ella se consuma la esencia de la idea, es decir, comienza a esencializarse, de modo que sólo de ella surge también la posibilidad de todas las otras ideas. El bien puede ser denominado *la*

¹⁶*IBID.* p. 287.

¹⁷*IBID.* p. 288.

¹⁸*IBID.* p. 291.

idea suprema en un doble sentido: ella es la más encumbrada en el rango del hacer posible, y la mirada que hacia ella asciende es la más escarpada y, en consecuencia, la más penosa.¹⁹

Es determinante esta acotación de Heidegger, en el sentido extramoral, porque como Nietzsche, puede concebir una tendencia al bien supremo (que no necesariamente implique divinidad) desde la idea propia del ser. Y esto faculta a su vez, hablar de un bien público que se esencializa como fruto próspero de la lucha por la liberación que es la verdad como *paideía*:

De la esencia de la idea suprema resulta, para toda mirada circunspecta en el orden práctico [...] que, quien quiera obrar con circunspección, sea en asuntos personales, sea en asuntos públicos, tiene que tenerla a la vista, a la idea que como el hacer posible de la esencia de la idea, se denomina el bien [...] La esencia de la *paideía* consiste, por tanto, también en liberar al hombre y afirmarlo para la lúcida constancia de la visión esencial, la *alegoría de la caverna* ha de traer la imagen perceptible la esencia de la *paideía*, tiene también que relatar el ascenso hacia la visión de la idea suprema.²⁰

Finalmente, consideramos a la verdad como el proceso de liberación por acuñar el bien público en una lucha de acompañamiento hacia la *paideía* que culturaliza y desoculta. Heidegger también considera la distinción entre lo falso y lo verdadero en el intelecto; pero acude a Nietzsche (la justeza, justicia en sentido extramoral) como una clase de error racional-vitalista:

En la determinación nietzscheana de la verdad como la no justeza del pensar, está implícito el asentimiento a la tradicional esencia de la verdad, como justeza del enunciar, o sea del lógos. El concepto de la verdad en Nietzsche exhibe el último reflejo de la más extrema consecuencia de aquella mutación de la verdad, desde la desocultación del ente hasta la justeza del mirar, mutación que se cumple en la determinación del ser del ente como *idéa* (o sea, conforme al pensar griego, en la esencialización de lo que se presenta).²¹

Lo que Heidegger recupera de Nietzsche, implica una elaboración filosófica y mediáticamente muy avanzada, porque a final de cuentas *la verdad es una justeza del enunciar*. Aquí podríamos encontrar un punto de diálogo muy importante para filósofos y comunicólogos, periodistas e investigadores, un lugar común para pensar la verdad: *la justeza del enunciar*, llevado al espacio público.

Y es con todos estos elementos, con la conciencia de un problema que no se ha agotado pero que es muy vigente (desde la alegoría de la caverna), que finalmente Heidegger brinda su concepción de verdad: “La verdad, como desocultación, no es más el rasgo fundamental del ser mismo, sino que, por haber ella devenido justeza bajo la sujeción de la idea, es, desde ese momento, la característica del conocimiento del ente.”²² Esto da referencia a una idea de justeza en el pensar y en el ser; cuando Heidegger recordaba a Heráclito, junto al horno de pan calentándose y precisando la morada del ser al afirmar que ahí también bajaban los dioses, hace lo propio con la verdad, refiriendo tránsito:

A partir de allí, hay ya una tendencia a la *verdad* en el sentido de la justeza del mirar y de la posición de la mirada, siendo desde entonces decisiva para todas las posturas fundamentales con referencia al ente, la obtención de la recta visión de las ideas. La reflexión sobre la *paideía*

¹⁹*IBID.* p. 292.

²⁰*IBID.* pp. 293-294.

²¹*IBID.* p. 296-297.

²²*IBID.* p. 297.

y la mutación de la esencia de la *alétheia* se corresponden como se ve en la misma historia del tránsito de morada, expuesta en la alegoría de la caverna.²³

Ante el tránsito de morada al interior del proceso de lucha y liberación por la cultura, hay una morada para la *sophía*, que Heidegger fija en lo constante:

La desemejanza de ambas moradas, dentro y fuera de la caverna, es una diferencia de *sophía*, palabra que significa en general el reconocerse en algo, el comprenderse con relación a algo. Más propiamente, *sophía* mienta el reconocerse en lo que se esencializa como lo desoculto y es constante en tanto es lo presente. Este reconocerse no se logra mediante la mera posesión de conocimientos; él mienta el llegar a una morada que, ya anteriormente y por doquier, tiene su asidero en lo constante.²⁴

Pero reconocerse rectamente dentro y fuera de la morada del ser, nos lleva a la esencialización de nuestra actividad filosófica desde otra verdad:

El reconocerse que allí abajo en la caverna sirve de regla, *hee ekeí sophía* [decir ahí la verdad], es superado por otra *sophía*. Esta es única y tiende ante todo a contemplar el ser del ente en las *ideas*. Esta última *sophía*, a diferencia de aquella otra de la caverna, se caracteriza por el anhelo de lograr asidero, más allá de lo presente inmediato, en lo constante que se muestra a sí mismo. Esta *sophía* es en sí una predilección y amistad (*philia*) por las *ideas* que proporcionan lo desoculto. Esta *sophía* fuera de la caverna es, por consiguiente, *philosophía*, palabra que ya antes de Platón conocía el idioma de los griegos y que la usaba para designar la predilección por aquel recto reconocerse.²⁵

Y en esto radica el desengaño: un acto genuino y honesto de conocerse (ocultamiento) y volverse a conocer (desocultamiento) en el asidero de lo constante, en el claro del ser que lucha por liberarse y desocultarse de la cultura, cambiando de morada (criterio de verdad), quitándose el frío junto al horno de pan (justeza de enunciar), afirmando que ahí también llegan los dioses, acompañado por la *paideía*, acuñando la clave de la filosofía y la comunicación para revertir la posverdad.

Y aquí cobra importancia Habermas, quien ubica la centralidad del problema de la verdad en el engaño lingüístico, tendiente a la acción:

La realidad con la que confrontamos nuestras oraciones no es una realidad *desnuda*, sino que está siempre impregnada lingüísticamente. La experiencia con la que controlamos nuestros supuestos está estructurada de forma lingüística, incrustada en contextos de acción [...] ningún *principio* indudable más allá del lenguaje, ni experiencia evidente más acá de las razones.²⁶

Dicha ubicación coloca el problema en un referente que va desde los límites exteriores del lenguaje hasta los límites interiores de la razón. Pero Habermas parte del coherentismo que le antecedió:

La verdad de un enunciado parece que solo puede ser garantizada por su coherencia con otros enunciados ya aceptados. Pero un contextualismo estricto no puede compatibilizarse ni con la presuposición epistemológica realista, ni con la fuerza revisora de los procesos de aprendizaje, ni por supuesto, con el sentido universalista de las pretensiones de verdad que trascienden todos los contextos.²⁷

²³ *IBIDEM.*

²⁴ *IBID.* pp. 297-298.

²⁵ *IBID.* p. 298.

²⁶ JÜRGEN HABERMAS. *Verdad y Justificación*. Trotta. Madrid. 2011. p.47.

²⁷ *IBIDEM.*

Sigue siendo la confrontación con el sistema kantiano la que lleva a las teorías del consenso y procedimiento, las cuales reconocen nunca llegarán a agotar el problema de la verdad. Pero Habermas ofrece una salida a partir de la detranscendentalización del lenguaje:

Una posible salida a ese dilema la ofrece el intento de combinar un modo de comprender la referencia que trascienda al lenguaje (detranscendentalización del lenguaje) como un modo de comprender la verdad que sea inmanente al lenguaje (inmanentista lingüístico). Según esto, un enunciado sería verdadero si, y solo si, bajo las exigentes presuposiciones pragmáticas de los discursos racionales resistiera *todos* los intentos de refutación, es decir, si pudiera ser justificado en una situación epistémica ideal.²⁸

Pero una situación epistémica ideal no se halla en la realidad, solo que devuelve el pago con la misma moneda para decir, que ambas tradiciones (correspondentista y coherentista) pueden cohabitar la morada del ser, en su idea. Y en ello se detiene a explicar cómo llegó a dicha salida, desde una situación ideal que pasaría de ser imposibilidad absoluta a inspiradora utopía:

Al principio yo había definido el concepto de verdad de modo procedimental, como acreditación *Bewährung* bajo las condiciones –normativamente muy exigentes– de la práctica de la argumentación. Esta práctica se apoya en las siguientes presuposiciones idealizantes: *a)* un espacio público abierto y de plena inclusión a todos los afectados; *b)* el reparto equitativo de los derechos de comunicación; *c)* la ausencia de violencia de una situación en la que sólo puede valer la coacción sin coacciones del mejor argumento; y *d)* la sinceridad de las manifestaciones de todos los participantes.²⁹

Habermas evidencia que la *Bewährung* es un análisis compartido con Peirce, Apel y Putnam, sobre dos consideraciones básicas: verdad y justificación.

Por un lado, el concepto discursivo de verdad debía dar cuenta de que, dada la imposibilidad de tener un acceso directo a condiciones de verdad no interpretadas, la verdad de un enunciado no puede medirse por *evidencias contundentes* o decisivas, sino solamente por razones justificatorias (que, no obstante, nunca serán definitivamente *imperativas* o concluyentes). Por otra parte, la idealización de determinadas propiedades formales y procesuales de la práctica argumentativa debía caracterizar un procedimiento que, mediante la consideración racional de *todas* las voces, temas y aportaciones relevantes, pudiera dar cuenta de la trascendencia que, respecto al contexto, tiene la verdad que el hablante pretende para su enunciado.³⁰

Con la justificación ante dicha imposibilidad (verdades de evidencias contundentes), Habermas renuncia a sostener solo una postura puramente coherentista y admite correspondentismo (todas las voces). Pero no renuncia al recurso cotidiano del argumento coherente y necesario, lo lleva más allá:

La argumentación continúa siendo el único medio *disponible* para cerciorarse de la verdad, ya que las pretensiones de verdad que devienen problemáticas no pueden examinarse de otra forma. No hay ningún acceso inmediato, ningún acceso que no esté filtrado discursivamente, a las condiciones de verdad de las creencias empíricas. Lo que se convierte en tema de discusión es solamente la verdad de aquellas creencias que se ven socavadas, es decir, creencias que han sido expulsadas del modo de incuestionabilidad propio de certezas de acción operantes.³¹

²⁸ *IBIDEM*.

²⁹ *IBID.* p. 48.

³⁰ *IBID.* pp. 48-49.

³¹ *IBID.* p. 50.

Aquí, Habermas establece un cuestionamiento al sistema de creencias incuestionables. No hay purismos previos a la experiencia, ni categorías supremas que encierren toda verdad bajo la premisa de las certezas de acción operantes. Los hechos, en tanto veritativos, derriban lo absoluto de la ruta racional, evidenciando aquellas pretensiones que no llegan a ser verdad:

Desde la perspectiva de las rutinas del mundo de la vida, la verdad de los enunciados, sólo se convierte en tema cuando al fracasar las prácticas habituales y al surgir contradicciones se toma consciencia de que las autoevidencias, válidas hasta el momento, solo eran meras *verdades pretendidas*, es decir, *pretensiones* de verdad problemáticas por principio (...) Es en el momento en el que pasan de la acción al discurso cuando los participantes adoptan una actitud reflexiva y, convertida la verdad de los enunciados controvertidos en el tema de debate, discuten sobre ella a la luz de las razones aportadas a favor y en contra.³²

El discurso le brinda sentido a la acción, en la ruta crítica de la verdad, lo que modifica la episteme de Habermas y la dinámica de espacio público. Pero para esto, hay un *excursus* histórico del que parte Habermas, y que tiene una relevante incidencia en el empirismo inglés y el extremo del racionalismo, el mentalismo. Se cita el *excursus* completo pues no es una idea propia del investigador, sino toda una tradición epistémica completa y compleja, necesaria para contextualizar:

Después de que Frege sustituyera el mentalismo como la vía regia para el análisis de las sensaciones, las representaciones y los juicios por el análisis semántico de las expresiones lingüísticas, y una vez que Wittgenstein hubiera radicalizado el giro lingüístico hasta convertirlo en un cambio de paradigma, las cuestiones epistemológicas de Hume y Kant pudieron adquirir un nuevo sentido [...] Charles Sanders Peirce había evitado ya un estrechamiento semanticista al ampliar la relación binaria entre oración y hecho. El signo –que se refiere a un objeto y que expresa un estado de cosas- necesita de la interpretación a través de un hablante y un oyente. Más tarde, la teoría de los actos de habla iniciada por Austin mostró que en la forma normal del acto de habla, la referencia objetiva, es decir, la referencia al mundo contenida en el elemento proposicional, no puede separarse de la referencia intersubjetiva contenida en el elemento ilocutivo. En la medida en que el acto de habla establece una relación intersubjetiva entre hablante y oyente, se encuentra al mismo tiempo en una relación objetiva con el mundo [...] La tradición de la semántica veritativa fundada por Frege, la del empirismo lógico de Russell y del círculo de Viena, las teorías del significado de Quine hasta Davidson y de Sellars hasta Brandom parten todas ellas de la base de que el análisis del lenguaje debe tratar la aserción o la afirmación como el caso paradigmático [...] Gadamer critica en *Verdad y Método* la metodología del comprender de Dilthey desde el punto de vista de la concepción del último Heidegger [...] Tanto Apel como yo mismo nos opusimos a esta autonomización de la función de apertura del mundo propia del lenguaje proponiendo una teoría de los intereses del conocimiento que debería reconducir la hermenéutica a un papel más austero.³³

Se muestra una trayectoria que parte del final del mentalismo a la autonomización de la función del lenguaje opuesta a la tradición compleja e historicidad del problema de la verdad desde la perspectiva del realismo crítico moderado [teoría de la acción comunicativa]. Para Habermas, el punto medular de una posible alienación epistémica correspondentista-coherentista viene dada por el derribe de las pretensiones de verdad por un lado y el *éxito* en la acción comunicativa por el otro:

³²*IBID.* p. 51.

³³*IBID.* pp. 10-12 y 14.

Las creencias implícitamente tenidas por verdaderas que rigen la acción controlada por el éxito y las pretensiones de verdad implícitamente sostenidas en la acción comunicativa se corresponden a la suposición de un mundo objetivo de objetos que manipulamos y enjuiciamos. Los hechos los afirmamos de los objetos mismos. Este concepto no epistémico de verdad que se hace valer en la acción de un mundo solamente operativo dota a las pretensiones de verdad ya tematizadas discursivamente con un punto de referencia que trasciende la justificación [...] Esta referencia trascendente, aunque preserva la diferencia entre verdad y aceptabilidad racional, coloca a los participantes en el discurso en una situación paradójica.³⁴

Esto nos lleva a localizar con precisión esa diferencia entre *lo verdadero* y *lo racionalmente aceptable*, es decir, entre lo que se asume y lo que se demuestra. Aquí radica la diferencia que establece una nueva postura epistémica de Habermas, sin negar lo que vale la pena de lo anterior, conecta con una tradición que él mismo referencia de manera clara:

Es conocido que las tres condiciones que deben estar satisfechas para que pueda atribuirse a un sujeto *S* un saber de *p* –que *p* sea verdadero, que *S* esté convencido de que *p*, y que *S* pueda justificar su creencia de que *p*– son condiciones necesarias, pero no suficientes.³⁵

Habermas establece su referente dialógico hermenéutico con la *Bewährung* y la *distinción entre lo verdadero y lo racionalmente aceptable*, que admiten la intersubjetividad. Falta el consenso y el disenso útil para además de distinguir, aceptar o el asumir las razones del otro; distinguiendo entre el lenguaje orientado al acuerdo o al entendimiento, la gran diferencia deliberativa:

Un acuerdo (*Einverständnis*) en sentido estricto solo se consigue cuando los participantes pueden aceptar una pretensión de validez *por las mismas razones*, mientras que un entendimiento (*Verständigung*) también surge cuando uno de ellos ve que el otro, a la luz de sus preferencias y bajo circunstancias dadas tiene buenas razones –es decir, razones que son buenas para él- para sostener la intención declarada, sin que el otro, a la luz de sus propias preferencias, tenga que hacer suyas tales razones.³⁶

Hay una tendencia pragmática en la realidad a desconocer esta diferencia, pero se reconoce en distintas manifestaciones como la construcción de consensos y la utilidad del disenso, así como en las especificaciones sobre diferendo, cuando hay paridad de condiciones dialógicas, y litigio, cuando no existen tales condiciones.³⁷ Esto permite generar consensos entre los alumnos muy diferentes. Habermas da a entender que ambas versiones del conocimiento son importantes:

Los actores que se las arreglan bien con el mundo simplemente hacen uso de sus certezas de acción; pero para los sujetos que se cercioran reflexivamente de su saber en el marco de los discursos, la verdad y la falibilidad de un enunciado son las dos caras de la misma moneda.³⁸

Por ello, Habermas representa el parteaguas coyuntural en la *tradición epistémica deliberativa* que busca lo verdadero; que junta el *ha sido histórico* y el *debiera ser kantiano* en una epistemología deliberativa, posterior al giro lingüístico

³⁴ *IBIDEM.*

³⁵ *IBID.* p. 53.

³⁶ *IBID.* p. 112.

³⁷ MANUEL-REYES MATE. *Tratado de la Injusticia*. Anthropos. Barcelona. 2011. p. 318.

³⁸ Jürgen Habermas. *Op Cit.* pp. 53-54.

precisado por Heidegger en el tránsito del desocultamiento, un espacio público simétrico y deliberativo, correspondentista y coherentista.

Considero pertinente asentar en esta parte de la investigación, el aporte hermenéutico de Mauricio Pilatowsky acerca de la objetividad y la verdad que contribuye a una construcción social de la realidad por medio de contrapesos políticos, académicos y culturales en torno al fenómeno de la verdad (que contribuyen a la conformación de un espacio simétrico y deliberativo) misma que emerge de una reflexión filosófica adecuada desde nuestra realidad.

El punto de partida es su concepto acerca de la tarea o misión fundamental de *Teoría del conocimiento*: “Su tarea consiste en estudiar los elementos que constituyen las estructuras cognoscitivas de las diversas expresiones del saber humano. Esta perspectiva, que alcanza todas las áreas, se incluye a sí misma como objeto de su propio estudio.”³⁹ En pocas palabras, el ser humano es el único animal que conoce y él mismo es objeto y sujeto de conocimiento, por lo que cobra alta relevancia la distinción entre una *objetividad* que se distingue en las maneras de aproximarse entre las versiones subjetivas y una *verdad* que se historiza desde datos, medios, técnicas, información acumulada, teorías, interpretaciones viables en un marco conceptual común. Así, Pilatowsky encaja en esta parte hermenéutica por su distinción en los conceptos de objetividad y verdad: “El de «verdad» ha ocupado un lugar central en las diversas «comunidades epistémicas», desde sus orígenes y hasta su actualidad. El de «objetividad», en cambio, se fue desarrollando de acuerdo con ciertas interpretaciones.”⁴⁰ Este punto de partida nos sitúa justamente en la teoría consensual o procedimental, pensando que las aulas conforman comunidades de construcción de conocimiento, destinadas a desarrollarse en plenitud dialógica y por lo mismo, deliberativa. Comunidades de indagación áulicas fortificadas en la razón y la realidad, con mediación hermenéutica de consenso y disenso útil, a la altura de nuestro tiempo democrático, deliberativo.

Pero se debe señalar el carácter histórico de la filosofía de Pilatowsky con el fundamento de investigación que va hacia la experiencia del filósofo cotidiano:

La aproximación que presentamos a continuación se inscribe en el *análisis histórico de las ideas*, el cual procura enriquecer la comprensión de los usos actuales de los términos de «verdad» y «objetividad», a partir de la reconstrucción de las condiciones en que se gestaron.”⁴¹

El hecho de que esto no se lleve a cabo bajo una mirada directa, implica el gozne conceptual entre historia de la filosofía, experiencia docente (intuiciones, didáctica) y criterios de verdad aplicados, que se propondrán al final, en la etapa operativa.

³⁹MAURICIO PILATOWSKY. “Objetividad y Verdad; una lectura genealógica” en *Sociología y Filosofía. Pensar las ciencias sociales*. Juan Pablos – FES Acatlán (UNAM). México. 2008. p. 241.

⁴⁰*IBID.* p. 242.

⁴¹*IBID.* p. 243

Y aprovechando que se trata a Pilatowsky, él confronta la racionalidad tendiente a la dominación de parte del guerrero griego circunscrito en la *aletheía* (paideía-apaideusía-paideía), con la racionalidad del pastor que implica la *hemet* (benevolencia-abnegación). Ahí, en la época referida por el Deuteronomio (conclusión del pentateuco formal de la Toráh) se ubica el aporte fundamental, acerca del sentido que la verdad adquiere en la vida, un compromiso solidario con el pobre, desvalido y vulnerable, muy presente con el adolescente de bachillerato, como se verá mas adelante con Mauricio Knobel:

La preocupación por la seguridad de todos los integrantes del grupo social, comenzando por los más vulnerables, caracteriza las relaciones de poder (...) En esa época, las imágenes del «extranjero», el «huérfano» y la «viuda» remiten a los sectores más vulnerables de la sociedad. Las recomendaciones que recibe el pueblo se relacionan con su compromiso hacia los necesitados.⁴²

Desde aquí es válido pensar que la comunidad epistémica en construcción que constituye el aula, legitima y valida la enseñanza del cuidado por el más vulnerable y justicia para los necesitados en el contexto del acto comunicativo y educativo: “En este contexto se debe entender la palabra hebrea para «verdad»: *hemet*, en la preocupación por el vulnerable.”⁴³ Nuestro contexto social de violencia y enajenación, exige una verdad para las víctimas, para la reconciliación, el perdón y el olvido, pero sobre todo para prevenir y remediar la evidente violencia y marginación, en un contexto de *hemuna* que coincide de alguna manera con Habermas: una verdad más allá de la razón.⁴⁴

1.2 Las Teorías de la verdad informativa

Es muy poética la manera en que Ryszard Kapuscinski se pronuncia respecto de la verdad, como si fuera un viaje de búsqueda, formal y con rigor:

Viajar descubre la lectura y la reflexión conforman, todo unido, mis textos. Estas tres profundas raíces de mi escritura son las que persigo simultáneamente. Aparte de eso, me ayudan dos elementos: la poesía y la fotografía. La primera raíz es el viaje como descubrimiento, como exploración, como esfuerzo: viajar en busca de la verdad, no de distensión. Viajar significa para mi atención, paciencia para informarme, deseo de saber, de ver, de comprender y de acumular todo el conocimiento. Viajar así supone entrega y un trabajo duro.⁴⁵

En su *Tratado de los cínicos*, Kapuscinski da otros ejemplos de esto.

Gabriel García Márquez cree que la verdad tiene implicación con el género periodístico estrella, apegándose más a la teoría correspondentista:

Creo que es la prisa y la restricción del espacio lo que ha minimizado el reportaje, que siempre tuvimos como el género estrella, pero que es también el que requiere de más tiempo, más investigación, más reflexión, y un dominio certero del arte de escribir. Es en realidad la reconstitución minuciosa y verídica del hecho. Es decir, la noticia completa, tal como sucedió en la realidad, para que el lector la conozca como si hubiera estado en el lugar de los hechos [...] El periodismo es una pasión insaciable que solo puede digerirse con la realidad.⁴⁶

⁴²*IBID.* p. 251

⁴³*IBID.* p. 252

⁴⁴*IBID.* p. 253

⁴⁵RYSZARD KAPUSCINSKI. *Apuntes nómadas*. Gedisa. Barcelona. 2017. p. 7

⁴⁶GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ. “El mejor oficio del mundo” en *El País*. 20/10/1996.

García Márquez establece un vínculo entre lo correspondentista del periodismo y la pasión con la que se ejerce la actividad profesional, en el contexto de un servicio ciudadanizado. En este mismo contexto, Bob Woodward, galardonado con el Pulitzer de 1973 junto a Bernstein, se enfrentó al poder político más fuerte de su época (en el *Watergate* de Nixon), y considerando que el ejercicio periodístico puede combatir la corrupción, da una sentencia implacable: “el periodista dispone de la verdad para enfrentar al poder.”⁴⁷ Efectivamente, el periodismo es una profesión que busca la verdad, pese a las trabas del poder, lo cual resulta una contradicción respecto de la libertad de expresión, de naturaleza ciudadana. Sobre la verdad y el periodismo, Vicente Leñero es más platónico y tajante:

El periodismo resuelve de manera periódica, oportuna y verosímil la necesidad que tiene el hombre de saber qué pasa en su ciudad, su país y el mundo [...] el periodismo cumple su función en la medida en que se desarrolla no solamente con relativa libertad sino como un ejercicio de liberación tanto de quien lo practica como quien lo digiere. El periodismo pervierte su función cuando tergiversa, cuando miente, cuando negocia y cuando escamotea la información.⁴⁸

Vicente Leñero, muestra un rasgo consensual de *libertad y desocultamiento*, que apunta a una construcción colectiva sin olvidar que periodistas y ciudadanos, son animales políticos: “El tratamiento de los hechos en cada medio informativo expresa un modo de percibir y de enjuiciar la realidad, proyecta una posición política frente a los hechos.”⁴⁹ Así, Leñero derriba la “neutralidad política” del periodismo falaz, sobre la que habitualmente se engaña a las audiencias con falacias *ad populum*.

Manuel Buendía da referencia de la verdad en las capacidades necesarias para ejercer el periodismo: “La insobornable verdad que el periodismo ha sido y seguirá siendo una exigentísima profesión que demanda del aspirante un primordial y honrado examen de sus auténticas capacidades e inclinaciones.”⁵⁰ Una profesión demandante para contextos sociales, en el examen de conciencia ciudadana.

La perspectiva de verdad que ostentan los comunicólogos y periodistas (verdad informativa) posee interpretaciones diversas pero convergen en lo pragmático de los medios, con mucho menos tiempo de desarrollo discursivo respecto de la Filosofía. De Santiago la ubica en el marco teórico y periodístico del derecho a la información en sus alcances internos y externos:

La pretensión de abordar la verdad informativa encuentra su motivo en la necesidad de construir una reflexión sistemática sobre los problemas del derecho a la información, problemas que representan límites internos y externos de sus ejercicios. Los primeros se refieren a las cuestiones inherentes a su naturaleza, mientras que los segundos están condicionados por factores externos, principalmente por las transformaciones económicas,

⁴⁷JAVIER BAULUZ. “Woodward periodista” en <https://www.efe.com/efe/america/cultura/bob-woodward-subraya/200000009-3297205>

⁴⁸CARLOS MARÍN. *Manual de Periodismo*. Grijalbo. México. 1986. p. 18.

⁴⁹*IBID.* p. 19.

⁵⁰MANUEL BUENDÍA. *Ejercicio periodístico*. FMBAC. México. 1985. p. 46.

tecnológicas, políticas y sociales. La verdad está estrechamente ligada al proceso informativo entero y a la realización del derecho humano a la información.⁵¹

De Santiago coincide con Habermas sobre la *pretensión de verdad* y la *cosa en sí*, pero con la más alta categoría ética periodística, pues la sitúa como un derecho fundamental. La verdad posee importancia primordial en la interioridad del periodista o sujeto de información:

En casi la totalidad de los códigos deontológicos periodísticos y en las obligaciones jurídicas que conlleva el ejercicio de dicha prerrogativa está presente. Se trata de la característica más valorada de la información y, en consecuencia, constituye un límite interno en su relación con la potestad del ser humano de recibirla, investigarla o difundirla.⁵²

Aunque cabe señalar que dichos códigos y obligaciones no bastan ante el problema de la verdad informativa. Hace falta alimentar esos códigos desde la praxis dialógica de la reflexión filosófica, que llevaría a los alumnos a nutrir sus investigaciones con criterios de verdad y reflexión filosófica.

Sánchez Bravo en su teoría epistemológica y mediática de la información, determina el gozne conceptual y teórico entre la comunicación y la filosofía, en tanto política:

Si pretendemos llegar a establecer una ciencia de la información o de la comunicación tenemos que recurrir a la filosofía, porque tenemos que recurrir entre otras cosas a la psicología y a la sociología, como a la retórica y a la ética, base de la política. Saberes un tanto olvidados, algunos de ellos, ciertamente nacidos en el tronco común de la filosofía.⁵³

Hay mutualidad e identificación de objetivos epistémicos entre la verdad informativa y la filosófica. Y esto encaja en una afinidad natural con la teoría de Habermas:

La teoría consensual de la verdad tiene la ventaja de identificar la verdad y la rectitud como pretensiones de validez susceptibles de desempeño discursivo, sin borrar a la vez las diferencias lógicas que se dan entre los discursos teóricos y los discursos prácticos.⁵⁴

Es decir, que la búsqueda de la verdad, más allá de una mera pretensión intelectual, es un campo multidisciplinar (como lo es la sociedad de la información) donde lo teórico y lo práctico van de la mano sin revolverse. Y justo la síntesis de la tradición epistemológica halla en las teorías del consenso la manera de sustraerse de un absolutismo metafísico o positivista provisto por una ontología vertical:

las teorías metafísicas de la verdad, al declarar las cuestiones prácticas susceptibles de verdad en el mismo sentido que las teóricas resultan demasiado extensivas; y las teorías positivistas de la verdad, al negar que las cuestiones prácticas sean susceptibles de verdad, resultan demasiado restrictivas.⁵⁵

⁵¹MANUEL DE SANTIAGO. *Op. Cit.* p. 1

⁵²*IBIDEM.*

⁵³ANTONIO SÁNCHEZ BRAVO. *Objetividad en el discurso informativo*. Pirámide. Madrid. 1978. p. 43

⁵⁴JÜRGEN HABERMAS. "Teorías de la verdad" en *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid. 1989. p. 131.

⁵⁵*IBIDEM.*

Compartir el proceso de búsqueda de la verdad entre la Filosofía y la Comunicación rendirá frutos partiendo de la pluralidad que no excluye metodologías, más bien se afianza por el **consenso racional** de lo que tienen en común (verdad universal y necesaria), como propone Sánchez Bravo:

Es preciso advertir que el reconocimiento de la pluralidad del mundo humano es compatible con la idea de un consenso racional, como criterio normativo de la legitimidad del poder, solo si se renuncia a la tesis de que el consenso puede ofrecer una verdad universal y necesaria. La universalidad solo puede sustentarse (...) en los principios que definen los procedimientos de formación del consenso social sobre los fines colectivos y los medios para realizarlo.⁵⁶

Este diálogo entre información y filosofía faculta el establecimiento de un consenso social epistémico-informativo, de carácter multidisciplinar. Fernández Areal considera que la información exige verdad en el contexto de la comunicación que se debe a la ciudadanía, más allá del lucro: “si no hay verdad, no hay propiamente información, no se dará la comunicación informativa, aunque quizá si exista comunicación propagandística o comunicación publicitaria.”⁵⁷ Esta falsación popperiana de los conceptos *publicity* y *advertising* en la “*Historia y Crítica de la Opinión Pública*” de Habermas, corrobora su coherencia epistémica.

Emanuelle Derieux propone objetividad informativa en términos correspondentistas:

Se designa generalmente por información objetiva al relato de los acontecimientos, considerado, o que se querría que así fuera, como perfectamente conforme con la realidad de los hechos: fiel, preciso, exacto, verdadero. Para llegar a la objetividad es necesario mucho rigor y una gran atención al observar y analizar los fenómenos, efectuándose la obtención y la difusión de las informaciones de una manera casi científica.⁵⁸

El concepto de objetividad de Derieux es vital para la ciencia periodística: criterios de verdad académicos que aportan rigor y método; seriedad de información.

Sin embargo, Wolton complementa la stampa abriendo la puerta hermenéutica y consensual al universo de interpretaciones:

la información no es un dato bruto, sino el resultado de la intervención de un individuo que, en el caos de los acontecimientos, de los hechos, decide seleccionar uno o varios y hacer de ello una información (...) La información nunca es la réplica de lo real, sino una interpretación, una elección.⁵⁹

Para Wolton, juega un papel fundamental la libertad de información (investigación, elaboración y publicación) en la búsqueda de la verdad, como con la Filosofía.

Cada periodista puede tener una interpretación acerca de la verdad y el espacio público, pero el concepto de información de Parra Pujante va en el mismo sentido del consenso: “toda proposición de verdad asociada a una señal que nos

⁵⁶MANUEL DE SANTIAGO, M. *Op. Cit.* pp. 6-7.

⁵⁷MANUEL FERNÁNDEZ A. *La estructura democrática de la información.* Diputación de Pontevedra. Vigo. 1998. p. 35.

⁵⁸EMANUELLE DERIEUX. *Cuestiones ético-jurídicas de la información.* EUNSA. Pamplona. 1983. p 26.

⁵⁹DOMINIQUE WOLTON. *War Game: La información y la guerra.* S. XXI. México. 1992. pp. 77-78.

indica la ocurrencia de cierto acontecimiento.”⁶⁰ En contexto, Parra evidencia la dupla *proposición-demostración*, fundamental para la información y para la Filosofía.

De Santiago atiza la polémica veritativa entre periodistas, que inevitablemente lleva a la investigación y deliberación sobre criterios o principios de verdad en la información, como derecho humano para las legislaciones de cada Estado, así como en la legislación internacional: “La verdad como valor informativo ha sido abordada –tanto por los profesionales de la información, como por académicos, juristas y otros profesionistas- desde un amplio abanico de perspectivas.”⁶¹ Así, esta discusión transdisciplinar es vigente y urgente, debe darse en términos académicos y fácticos, informativos y epistémicos, periodísticos y cotidianos.

La Constitución española vigente resguarda el derecho a la información verdadera: “A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.”⁶² También la Constitución Política de Colombia vigente defiende el derecho a la información verdadera: “Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura.”⁶³ Recientemente, la OEA y sus estados integrantes, realizaron y asumieron un documento muy valioso (mayo de 2017), acerca del Derecho a la Verdad, donde la justificación jurídica destaca la importancia de no proteger noticias falsas aunque sean consideradas correctas:

Destacando que el derecho humano a difundir información e ideas no se limita a declaraciones «correctas», que el derecho también protege a información e ideas que puedan causar consternación, ofender o perturbar, y que las prohibiciones sobre desinformación podrían violar los estándares internacionales de derechos humanos y que, a la vez, esto no justifica la difusión de declaraciones falsas de manera deliberada y negligente, por parte de funcionarios estatales.⁶⁴

Estados e instancias internacionales van otorgando cabida y jurisprudencia al *Derecho a la Verdad*, basados en la experiencia epistémica y periodística de los acontecimientos de víctimas de Derechos Humanos, según Naqvi:

El derecho a la verdad ha surgido como concepto jurídico en los planos nacional, regional e internacional y se refiere a la obligación de los Estados de proporcionar información a las víctimas, a sus familiares o a la sociedad en su conjunto sobre las circunstancias en que se cometieron violaciones graves de los derechos humanos, se examina la noción del derecho a la verdad y se pone a prueba la fuerza normativa del concepto contra la práctica de los Estados

⁶⁰ANTONIO PARRA. *Periodismo y verdad. Filosofía de la información periodística*. Biblioteca Nueva. Madrid. 2003. p. 30.

⁶¹MANUEL DE SANTIAGO. *Op. Cit.* p. 8.

⁶²Constitución Política de España, artículo 20, fracción “d” en <http://www.senado.es/web/conocersenado/normas/constitucion/detalleconstitucioncompleta/index.html#t1c2s1>

⁶³Constitución Política de Colombia, artículo 20 en <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

⁶⁴OEA. *Declaración Conjunta Sobre Libertad De Expresión Y "Noticias Falsas" ("Fake News")*, *Desinformación Y Propaganda*. OEA. Washington. 2017. p. 3.

y los organismos internacionales. Además, se consideran algunas de las consecuencias prácticas de transformar la *verdad* en un derecho jurídico, sobre todo desde la perspectiva penal.⁶⁵

El informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas en materia de Derechos Humanos (2009) propone el Derecho inalienable a la Verdad; parte de lo relativo a la protección de víctimas de Estado, pero se extiende a la labor periodística y académica, otorgando responsabilidades a medios de comunicación, gobiernos y academias, pero fundamentalmente a todos los ámbitos e instituciones que construyan una ciudadanía bien informada.⁶⁶

De Santiago ha realizado una investigación más plural sobre el aspecto *iusinformativo* de la *verdad*, donde deja claro que aplica para todos:

Esa información, que en sí misma constituye un derecho de primer orden, es la que debe ser verdadera, pues de no serlo se obstaculiza gravemente una libertad ciudadana que incide en la vida pública y privada del ciudadano. En esa lógica la verdad informativa y el derecho a la información son dos caras de una misma moneda. El derecho a la información, por tanto, es un derecho a la información verdadera.⁶⁷

El derecho de las víctimas ha posibilitado toda una reflexión incluyente, que eleva la necesidad de un *Derecho a la Verdad* para todo ciudadano (sea víctima o no), con la categoría suficiente para ingresar a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en proceso legislativo y en la cotidianidad de la vida ciudadana que comienzan a experimentar los alumnos.

Desantes había detectado el mismo fenómeno con antelación, desde una postura correspondentista, puesto que alude a la realidad tal cual, desde una mirada axiológica: “El tratamiento valorativo de la información ha de partir siempre de la realidad, como la información misma. La realidad, que es el fundamento de lo ético y lo jurídico, es doblemente fundamento de lo ético informativo y de lo jurídico informativo.”⁶⁸ Y así como la jurisprudencia requiere de interpretaciones, De Santiago acude a lo procedimental: “La verdad en la información se valida, pues, en el procedimiento.”⁶⁹ Consecuencia de la tradición informativa para la verdad, es llegar a lo consensual-procedimental. Es pertinente un diálogo periodístico filosófico. Pero, ¿Y si la fuente de los errores o mentiras atañe a procedimientos viciados desde la fuente, vinculados al poder, y abandonan a la ciudadanía, como estrategia de carácter político? Entonces se puede contemplar la posibilidad de una teoría de la *posverdad*, que se analiza a continuación.

1.3 La Teoría de la posverdad informativa

Steve Tesich fue el primero en utilizar el neologismo de *posverdad* en la prensa escrita, en un artículo de 1992 sobre la réplica de las tácticas de

⁶⁵YASMIN NAQVI. “El derecho a la verdad en el derecho internacional: ¿realidad o ficción?” en *International Review of Red Cross*. No. 862. Vol I. Ginebra. 2006. p. 1.

⁶⁶ <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/HRC/12/19>

⁶⁷MANUEL DE SANTIAGO, M. *Op. Cit.* p. 7.

⁶⁸JOSÉ MARÍA DESANTES. *La verdad en la información*. SPDP. Valladolid. 1976. p. 26.

⁶⁹MANUEL DE SANTIAGO. *Op. Cit.* p. 10.

información gubernamental engañosa de la administración de Richard Nixon y que a la postre fueron evidenciadas en el *Watergate*: “Nosotros, libremente como pueblo, libremente también hemos decidido que queremos vivir en un mundo de *posverdad*.”⁷⁰ El artículo tuvo un gran impacto, porque refería el malestar de la opinión pública norteamericana que se sentía defraudada por las falsedades gubernamentales acerca de la guerra del golfo pérsico durante la administración del Presidente George Bush, en el despunte de la era de la información. Comenzaban a utilizarse los primeros teléfonos celulares y se anunciaba la apertura pública del internet, más allá de los cuarteles militares. La desilusión del público estadounidense se debía a que pensaba que con mayores tecnologías podría acceder a mayor información verdadera, sin embargo, resultaba lo contrario. Una desilusión y una *posverdad* compartida paulatinamente con todo el mundo, donde se mundializaban las mentiras de Estado en el desdén político y financiero.

El presidente George Walker Bush hijo, permitió o generó una crisis de información respecto de los lamentables acontecimientos del 11 de septiembre de 2001; inconsistencias de información tales como sus vínculos de negocio con Osama Bin Laden en el Oaktree Group, advertencias de la inteligencia norteamericana ignoradas, y los cientos de muertos y desaparecidos. Esto tuvo tres respuestas de alcance mediático en las audiencias lectoras estadounidenses. En primer lugar, Eric Alterman publicó un libro titulado “*When Presidents Lie: A History of Official Deception and Its Consequences*”. En él, Alterman pone especial atención y detalle en la manera de mentir de los medios oficiales del gobierno, y refuerza el uso de la palabra *posverdad* para las mentiras gubernamentales y sus consecuencias. En segundo lugar, Ralph Keyes publicó otro libro titulado “*The Post-Truth Era: Dishonesty and deception in Contemporary life*”. Aquí, Keyes hace énfasis en las estrategias de filtración de información falsa en la prensa norteamericana desde la oficina de comunicación de la casa blanca, y retoma el uso de la palabra *posverdad* para señalar las mentiras oficiales que se van filtrando en los medios. Y en tercer lugar, Colin Crouch publicó un libro titulado “*Post-Democracy*” que detalla lo predecible de las elecciones presidenciales en los Estados Unidos, los debates electorales que se encuentran sumamente controlados y los cuartos de guerra que procedían con tácticas persuasivas y publicitarias de marketing político, donde aparece la mentira oficial electoral, evidenciando rasgos claros y muy definidos de la *posverdad* como una estrategia de la comunicación política norteamericana.

Hasta aquí, los momentos de auge del habían sido durante las presidencias republicanas en los Estados Unidos, y siempre con relación implícita a la figura presidencial. En abril del 2010, David Roberts irrumpe la escena política norteamericana, evidenciando a la *posverdad* como una actitud política republicana:

⁷⁰STEVE TESICH. “The Watergate Syndrome” en *The Nation*. Vol. 5 Num. 11. 06/04/1992 p. 12

Los republicanos han aprendido bastante bien una manipulación heurística de los votantes. Independientemente de lo que los demócratas hagan o propongan, los republicanos lo afrontan con la máxima oposición y unidad posibles, etiquetándolo como socialismo, tiranía.⁷¹

Y han dado al clavo, porque si de algo se cuidan los demócratas es de no aparecer como tiranos y punitivos bolcheviques generadores del miedo y los demonios de la guerra fría. Por ello brindan una respuesta de contención político-electoral:

Para los demócratas que conforman la política, esto sugiere una doble estrategia. En primer lugar, deben llamar la atención sobre cuestiones y propuestas en las que el terreno político ya es favorable, desde cuestiones amplias como la reforma financiera hasta las leyes limitadas sobre empleos y energía. En segundo lugar, en aquellas cuestiones que inevitablemente van a ser polémicas, apuntando a una política eficaz, tratándola por separado de otros asuntos.⁷²

Pero Roberts señala con precisión cómo en la *posverdad* se tergiversa el significado genuino de la política en aras de un fin meramente electoral:

En la política *posverdad*, intentar cambiar las percepciones debilitando la política es un error categórico. Recuérdese, sin importar la forma que tome una propuesta demócrata: ante un proyecto de ley de salud centrista lleno de ideas que los republicanos apoyaron hace apenas un año o un sistema de reducción de emisiones contaminantes como el primero implementado bajo la administración de George W. Bush, la oposición republicana será lo más grande posible.⁷³

Y sí, como consecuencia de una política de *posverdad*, se maximaliza y radicaliza a la oposición, desacreditando y descalificando las ideas susceptibles de diálogo.

Roberts redefine la *posverdad* en términos de una cultura política que involucra a gobierno y medios de comunicación en un engaño que mantiene intocables los puntos legislativos susceptibles de cambio o mejora.

Vivimos en la política *posverdad*: una cultura en la que la opinión pública y las narrativas de los medios de comunicación se han tornado en algo casi totalmente desconectado de la política (el contenido de la legislación). Esto obviamente atenúa cualquier esperanza de un compromiso legislativo razonado. Pero de otra manera, puede ser visto como algo liberador. Si el daño político de la oposición republicana máxima es una cantidad fija -si la política es ortogonal a la política- entonces no hay mucha importancia en los compromisos políticos. No cambian la *realpolitik*.⁷⁴

En resumidas cuentas, la *posverdad* muestra lo desechable y efímero que pueden resultar los compromisos políticos de gobernantes y partidos políticos debido a que implica un juego de sofismas y trucos mediáticos en donde la manipulación se vale de las falacias *ad baculum*, *ad populum* y *ad misericordiam* principalmente.

En 2016, se da la internacionalización del término, con un artículo de Daniel Drezner que habla sobre las implicaciones que trae la era de la política *posverdad*

⁷¹DAVID ROBERTS. **Post-Truth politics** en <http://grist.org/article/2010-03-30-post-truth-politics/> p. 1.

⁷²IBIDEM.

⁷³IBID. p. 2.

⁷⁴IBIDEM.

de Trump basado en #fakenews (noticias falsas) en el referéndum del Brexit, ahondando en la crisis de credibilidad institucional en Inglaterra y Europa:

La creciente desconfianza hacia los expertos autorizados no es exclusiva del Reino Unido. Edelman produce un barómetro anual de confianza en una amplia gama de países sobre las actitudes de la gente hacia el gobierno, las empresas, los medios de comunicación y las organizaciones no gubernamentales. Su encuesta de 2015 reveló que *el número de países con instituciones de confianza ha caído a un mínimo histórico entre el público informado.*⁷⁵

Es un fenómeno bastante preocupante, porque no refleja recuperación entre las audiencias de los Estados Unidos:

Aún cuando los estadounidenses recuperen la confianza en la economía y ya no estén en las profundidades de la insatisfacción con la forma en que van las cosas en la nación, siguen siendo reacios a poner mucha fe en estas instituciones al centro de la sociedad estadounidense.⁷⁶

A partir de esta publicación, se naturalizó el hablar de *posverdad* en el parlamento británico, en la votación del Brexit y en otros fenómenos. La palabra *Postruth* fue admitida por el diccionario Oxford, y nombrada palabra del año en 2016.⁷⁷ A su vez, la RAE hizo lo propio en 2017 para la lengua española: “Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales.”⁷⁸

Recientemente, Fernando Trías publicó una explicación sobre la *posverdad* en *El País* y comienza en primer lugar, por el requerimiento de una razón instrumental:

La primera es *la tecnológica*. Desde que en 2003 irrumpiera Second Life, el espacio virtual más famoso de la Red que permite al usuario inventarse una segunda vida en Internet, empezamos a experimentar cómo la tecnología nos permite vivir en mundos paralelos, que son reales y ficticios a la vez. Lo real y lo virtual se entremezclan. Las mentiras pueden resultar semiverdades en mundos imaginarios o paralelos.⁷⁹

En segundo lugar, Trías apela a la presencia implícita de una razón temporal:

El segundo motivo por el que preferimos hablar de posverdades y no de mentiras es *la velocidad*. En las redes sociales suelen aparecer titulares de noticias que todavía están sin contrastar. Leemos rumores y les concedemos toda la credibilidad. ¿Por qué? Porque sabemos que en cuestión de minutos u horas dispondremos de la información totalmente correcta. Y por eso le vemos sentido a permanecer atentos a la evolución de las inexactitudes. Prevalece la rapidez sobre la exactitud. No importa que algo no sea del todo cierto, mientras sea reciente.⁸⁰

También añade una tercera razón de moral pública gubernamental:

El tercer punto de vista tiene que ver con la pérdida de confianza en las instituciones que se viene observando desde el inicio de la crisis, y que ha acentuado la credibilidad en fuentes desconocidas, gente sin fundamento o diletantes sin experiencia sobre el asunto en cuestión.

⁷⁵DANIEL DREZNER “Why the post-truth political era might be around?” en *Washington Post* Num. 513. Vol. 7 16/06/16.

⁷⁶*IBIDEM*.

⁷⁷ <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>

⁷⁸ <http://www.rae.es/noticias/dario-villanueva-el-termino-posverdad-entrara-este-ano-en-el-diccionario>

⁷⁹FERNANDO TRIAS. “La verdad de la posverdad” en *El País Semanal*. No. 2,122. Vol. 5. 24/05/2017. p. 3.

⁸⁰*IBIDEM*.

Cognitivamente buscamos la sorpresa continua. Es decir, prestamos más atención a las cosas que nos llaman la atención más allá de cuál sea su fuente y si esta tiene credibilidad o no.⁸¹

Finalmente, aporta una cuarta razón intrínseca o personal:

En cuarto lugar, está el ansia por confirmar las propias creencias y sentimientos: la reducción de la disonancia cognitiva, que se ha convertido en un problema social, psicológico y educativo dada la información contradictoria que corre por Internet. A través de un buscador, cualquiera de nosotros puede encontrar información que confirme lo que piensa o siente. Y otra persona que piense y sienta lo opuesto encontrará los datos que confirmen las tesis contrarias.⁸²

La episteme de la *posverdad* para Trías versa sobre una razón instrumental (abuso o mal uso de los dispositivos), una temporalidad (inmediatez), una moral gubernamental y un criterio personal. Se consideran criterios suficientemente amplios para abordar una problemática tan trascendente y reciente metodológicamente visos de solución, desde teorías de la verdad filosófica, aterrizadas en la cotidianidad y en el aula del Colegio y en esta investigación.

Raúl Trejo Delarbre esboza una versión de *posverdad* adecuada a la realidad mexicana, para definirla en términos del contexto de espectáculo presentado en los medios, aceptado por los dueños de esas empresas y el gobierno «regulador».

La *posverdad* y sus derivados aparecen en un espacio público dominado por el mundo del espectáculo y en el que se difuminan las fronteras entre la información y el entretenimiento. La ficción tiene el mérito impar de construir realidades artificiosas en las que nos dejamos envolver. Pero por lo general sabemos distinguir entre los mundos impostados que son resultado de la fantasía y la creatividad y la realidad que se nutre de hechos tangibles y ciertos. Los medios de comunicación habitualmente han aclarado las diferencias entre falsedad y realidad, o al menos eso esperan de ellos sus audiencias.⁸³

Trejo Delarbre se sumerge en la explicación de la razón instrumental al arrojar información muy precisa sobre las *#fakenews* en el proceso electoral reciente de Estados Unidos:

Entre el 1 de agosto y el día de la elección en noviembre las 20 notas falsas, propaladas desde portales de ultraderecha o de escándalo, reunieron 8,711,000 reenvíos, reacciones y comentarios en Facebook. Las 20 notas verdaderas se originaron en sitios de noticias establecidos como *Washington Post*, CNN, FoxNews y *New York Times* y tuvieron 7,367,000.⁸⁴

De igual manera, hay un criterio de corte tecnológico, político y de entretenimiento en la concepción de Trejo Delarbre. Pero, apegados a la definición, la *posverdad* lleva décadas de actividad política y mediática en nuestro país, con un monopolio que ha fungido desde 1950 con Televisa, duopolio con TVAzteca a partir del salinato, abriendo el panorama del oligopolio con el reciente ingreso de Grupo Imagen. Excelsior y Multimedios a las plataformas mediáticas dominantes de largo alcance y penetración nacional, al amparo de reformas a modo en materia de medios, legisladas por la telebancada alineada con el gobierno de Peña Nieto.

⁸¹ *IBID.* p. 4.

⁸² *IBIDEM.*

⁸³ DELARBRE, R. *Con ustedes, la posverdad* en **La Crónica**. Num. 1,789. Vol. 3. p.3

⁸⁴ *IBIDEM.*

Un punto de vista más académico ofrece la DGCS de la UNAM en un boletín de mayo de 2017, donde atribuye a Trejo y Veneroni una crítica sistémica en torno a la *posverdad*:

Si la única apreciación que se tiene del mundo es a partir de afinidades socio-digitales, se pierde el enfoque crítico de los asuntos públicos y crece la susceptibilidad a creer que las mentiras son verdades. La posverdad propaga falsedades, y niega la información sustentada en evidencias.⁸⁵

Tal como se percibe, es una estrategia de marketing político evasiva y sin fundamentos.

1.4 Corolario Disciplinar

A lo largo de la revisión filosófica disciplinar, la investigación arroja varios elementos que pueden constituir el ideal deseable de aula/verdad, en tanto espacio público autónomo. Por lo mismo, es un conjunto inabarcable de elementos para una investigación de maestría especializada en educación media superior bajo el formato de dos propósitos/objetivos que propone la UNAM; sin embargo, varios de esos elementos serán incorporados como parte fundamental de la estrategia didáctica, y de la investigación en general, sin dejar de tener en cuenta todo lo demás como un constructo o propuesta intelectual filosófica.

Sería deseable proporcionar a los alumnos una conciencia mínima acerca de las teorías de la verdad filosófica, para que se percaten de lo complicado que este problema ha sido para la historia de la filosofía, y ver que ni periodistas ni filósofos -aunque por distintos caminos-, han podido agotarlo; se encuentra irresoluto.

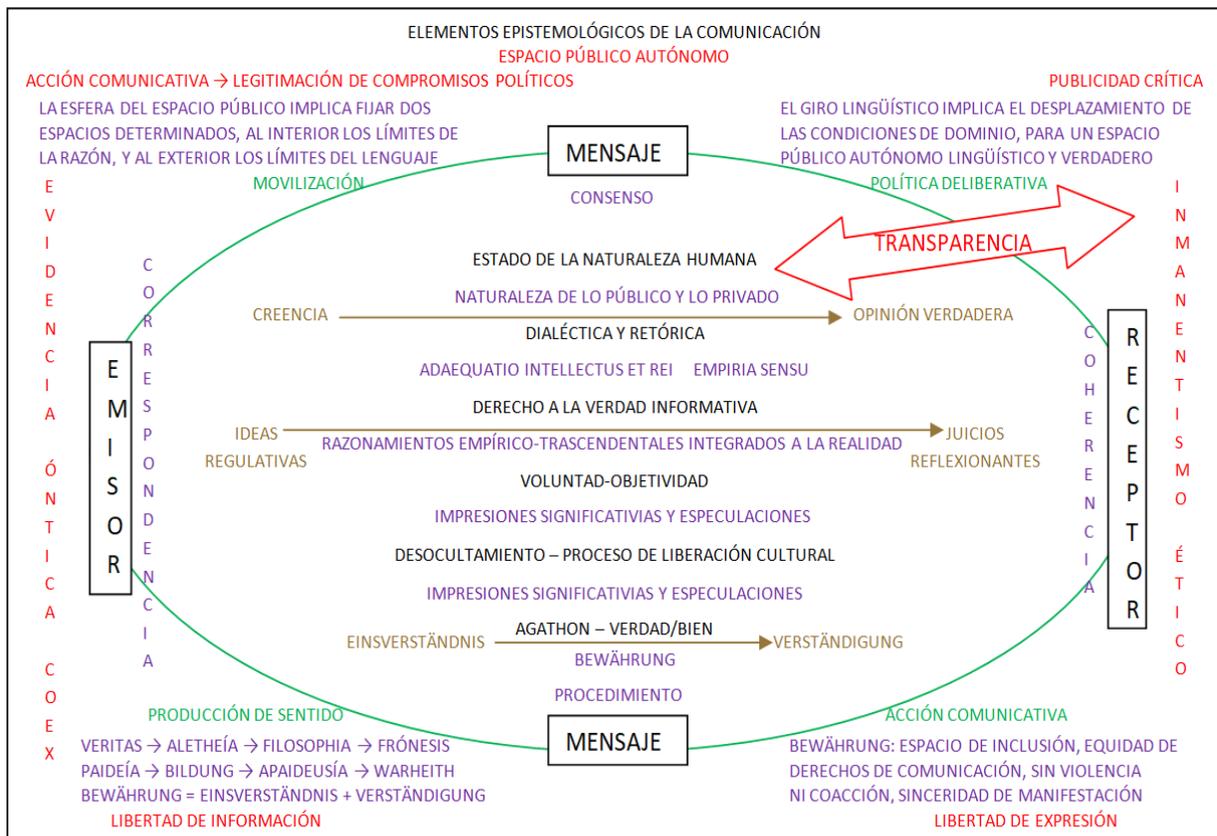
Resultado de toda la investigación realizada se encuentra una riqueza insondable de versiones y corrientes de pensamiento epistemológico en torno al asunto de la verdad, que parte de lo meramente filosófico, pasando por lo informativo, para arraigarse en lo educativo (de ello doy cuenta en el anexo 1).

Tanto el correspondentismo como el coherentismo, cada una por su cuenta, recuperan valores y criterios de verdad muy útiles para la construcción del conocimiento. Lo consensual-procedimental recupera los valores y criterios de verdad de ambas corrientes y los pone a disposición de una nueva manera sintética de contemplar y participar del fenómeno de la verdad, como una búsqueda permanente que se realiza en procesos sociales y cognitivos de intercambio y diálogo.

El siguiente esquema sintetiza de manera sucinta todos estos valores y criterios recuperados de la teoría consensual-procedimental de la verdad en tanto constructo epistemológico, para de ahí poder llevar esta valiosa información al campo multidisciplinar de la educación, y concretamente a los fines de instalación

⁸⁵ http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_309.html

en la asignatura de filosofía para el Colegio de Ciencias y Humanidades que tiene como propósito la presente investigación:



Más allá del profundo valor y respeto epistémico por la realidad tal cual, que propone el correspondentismo, y del correcto y preciso orden de la razón que propone el coherentismo, la teoría consensual-procedimental recupera todos estos elementos desde una mirada dialógica y constructiva. Solo esto podría dar origen a una investigación doctoral, pero en este momento la finalidad es otra.

Sin embargo, la teoría de la correspondencia puede reforzar el contacto con la realidad, a la vez que la teoría de la coherencia precisa la necesidad de tener un pensamiento correcto, ordenado y lógico. Las teorías consensuales-procedimentales implican que la primera no se desentienda de la segunda y viceversa, de tal modo que no se absolutice ni el intelecto, ni la realidad; evidencian la mutualidad y necesidad de ambas para entablar procedimientos veritativos que contemplen la realidad, la percepción-razonamiento y subsumir las dos teorías previas en la tercera. Por ahora, la investigación solo retoma los aportes más significativos y concordantes con el problema de la verdad filosófica plasmados en el nuevo programa de filosofía para el CCH.

Por su parte, las teorías consensuales-procedimentales y la hermenéutica, implican un compromiso epistémico a la altura de la posverdad, digno del desarrollo de investigaciones que recuperen la emancipación del engaño

provocado por un sistema intrínseco regulado e impositivo que denuncia Nietzsche donde se deben señalar y marginar las mentiras convencionales sistémicas, tarea primordial para brindarle al problema mediático de la posverdad una solución filosófica y más en específico, epistémica; una *aletheia* y *paideia* de desocultamiento ante a luz de la verdad provocado por el diálogo entre Platón y Heidegger que nos lleve a la justeza del enunciar, del pensar y del ser en el conocimiento del ente que lleve al desengaño o emancipación de la posverdad; una visibilidad del problema tal que fije límites interiores en la razón y límites exteriores en el lenguaje como pretendió Habermas al propiciar un espacio público libre y autónomo como la **Bewährung**, con a) apertura e inclusión, b) equidad en derechos de información y comunicación, c) sin violencia y d) en sinceridad de parte de todos los participantes del aula, espacio público generador de consenso natural por el acuerdo **einverständnis** y disenso útil por vía del entendimiento **verständigung** en una dinámica de verdad y justificación de lo racionalmente aceptable, tal y como pensaba Habermas.

Porque el consenso es validado en la medida en la que se valora con respecto de la diferencia, el disenso, y se le da utilidad discursiva para aceptar al otro. Dadas las circunstancias de la *einsverständnis* y la *verständigung*, se puede aceptar la diferencia del otro y allanar el camino de la deliberación para la verdadera praxis dialógica del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero también se adquiere la conciencia de proceso necesaria y mínima, suficiente para verificar siempre las condiciones de igualdad dialógica que pueden apuntalar la construcción de un espacio público autónomo y responsable, contemplando el litigio justo y reduciendo el diferendo al igualar las condiciones dialógicas, a lo que ahora podemos llamar *Bewährung*, para un espacio académico y ciudadanizado simétrico, parejo, equitativo y plural, donde todos otorguen valor a la palabra del otro, del diferente y del desigual. Estos conceptos de *Bewährung*, *einsverständnis* y *verständigung* serán los que moverán hacia una didáctica hermenéutica y dialógica para la práctica docente y serán el antídoto filosófico de fondo para resolver la posverdad.

Aún con ello, todo esto no es suficiente. El contexto de la circunstancia histórica que nos ha tocado vivir ahora, exige a la par de un espacio público autónomo, simétrico y de equidad, un compromiso con criterios de verdad adecuados para la época que nos concierne e interpela. Una verdad filosófica que parte de la racionalidad del pastor y no del guerrero [Pilatosky], en tiempos de violencia desmedida por sicarios, feminicidas y vacío de poder de parte del Estado. Una verdad *hemet* que dé preferencia a todo aquel que muestra debilidades estructurales por un sistema económico y político que oprime a todos, particularmente a los alumnos o ciudadanos, cuidando el diferendo y el litigio [Reyes Mate] provenientes de ambientes discriminatorios, violentos o injustos. Unos criterios de verdad que lleven a los poderosos a utilizar su poder para revertir los efectos de la desigualdad y el oprobio social, favoreciendo la verdad de las víctimas [Naqvi], la reparación del daño, la enmienda firme traducida en leyes más justas y una verdadera justicia transicional que emerja de la educación como fenómeno y como política participativa.

También se requiere un compromiso filosófico, periodístico y académico con la verdad tal que sea capaz de mostrar lo mejor de nosotros mismos como ciudadanos, como docentes, como alumnos, como ciudadanos en construcción y como seres humanos, donde la persona sea el centro y la medida del proceso educativo. Una situación mediática [Bewahrung] que obligue a los medios -y particularmente a los dueños de las empresas de comunicación- a mantener un compromiso ciudadano con la verdad que intentamos con-formar con los alumnos en las aulas y en la educación. Una educación dispuesta a contemplar y analizar las verdades más profundas y dolorosas de nuestra sociedad y nuestro gobierno, para optar siempre y bien por el ciudadano y sobre todo, el alumno que es ciudadano en formación. Verdades históricas que satisfagan los vacíos de información respecto de los crímenes de lesa humanidad como Acteal, la guardería ABC, Ayotzinapa, Aguas Blancas, Tlatlaya, San Fernando y todas las víctimas del Estado. Una verdad plenamente ciudadanizada, donde el derecho de las víctimas y sus familiares a conocer la realidad de los hechos sangrientos contagien a la sociedad de actos de conciencia colectiva, y la preparen para el perdón y el olvido en los tiempos de justicia transicional de Estado que vivimos con urgencia en la actualidad, sin dejar lo importante que resulta resarcir a las víctimas y ejercer actos de justicia. Una verdad que, de la actividad académica y formativa, transforme disposiciones constitucionales y civiles, arroje debates, opiniones y periodismo ciudadanizado, genere conciencia social, aporte innovaciones tecnológicas y políticas, desarrolle manifestaciones culturales y propicie una sociedad y un gobierno más humanizados y justos.

A este respecto, Kapuscinski delinea un deseo de saber que se hace acompañar de arte. Woodward sentencia desde el Watergate que el periodista dispone de la verdad para enfrentar al poder. Leñero apuesta por la verosimilitud como forma de interpretar el mundo y un ejercicio de liberación; todo lo que sea negociable por los poderes fácticos, pervierte al periodismo. Buendía retoma la cualidad habitual de examinar las capacidades periodísticas en función de la verdad. Habermas es considerado como un filósofo y teórico del periodismo consensual deliberativo. De Santiago reivindica el derecho a la información verdadera, desde un diálogo entre filosofía y comunicación como búsqueda común de la verdad. Sánchez Bravo sigue la línea de De Santiago desechando radicalismos periodísticos y dogmatismos filosóficos y asumiendo lo dialógico del periodismo filosófico. Fernández Areal desde una postura de servicio ciudadanizado propone tal vez el único dogma radical de este diálogo: sin verdad no hay información, solo lucro. Derieux opta por el periodismo científico y la objetividad informativa, rehusándose a brindar el tratamiento de verdad. Wolton responde con la propuesta de un periodismo y comunicación política de construcción hermenéutica-consensual. Parra Pujante refuerza esto con toda proposición de verdad asociada con una señal veritativa. Desantes complementa con una verdad periodística que brinda tratamiento a la información de parte de los ciudadanos/audiencia. Naqvi defiende el derecho a la verdad en las más altas tribunas internacionales partiendo de un ejercicio periodístico ciudadanizado y una

mirada filosófica a las víctimas de las mentiras de estado. Esta realidad ya se ve reflejada en las constituciones de España y Colombia.

A últimas fechas se viene considerando el surgimiento del fenómeno denominado posverdad, antítesis filosófica y periodística de la verdad, que consiste en tácticas de información gubernamental engañosa [Tesich], mentiras de estado llenas de decepción y consecuencias [Alterman] pues lleva deshonestas estrategias de filtración de información pública a medios [Keyes] que facultan actividad electoral calculada y predecible por el control de estado [Crouch] manipulando a los votantes [Roberts] y aniquilando los niveles de confianza institucional [Drezner].

También urge un espacio público autónomo tal que, se puedan evidenciar con mayor precisión y exactitud, los falaces engaños de la posverdad, como campañas de desinformación gubernamental, mal ejemplo de gobiernos desencarnados y oprobiosos que buscan desprestigiar al adversario político como mal hábito ciudadanizado, engaños públicos sobre la verdad de lo que atañe a todos, mentiras de estado, campañas de desinformación, cortinas de humo, cajas chinas, propaganda encubierta, *infoteinment*, *advertienment*, falsas concepciones de la democracia, neutralidad de la red, *must carry must offer*, etc. Y todas estas argucias pueden ser evidenciadas al interior del aula en sus términos filosóficos, a saber: falacias *ad populum*, *ad verecundiam*, *ad baculum* y *ad hominem*.

En síntesis, una verdad filosófica que aporte todo de sí para apuntalar y complementar la verdad informativa y evidencie el mal espíritu de la posverdad en todas las mentiras, engaños, falacias y sofismas de las #fakenews, construyendo y formando ciudadanos educados para darle buen cauce a las tecnologías de la era y la sociedad de la información, que no tenga conflicto con el rigor de investigación, ni con las comunidades de indagación. Así, con toda esta riqueza de elementos, elevar la docencia individual a una práctica filosófica en su más genuino y profundo sentido y no solo en sus contenidos, que habrá de darse a la tarea de buscar una pedagogía y didáctica *ad hoc* al enorme reto y que tendrá esta disertación sobre la verdad muy presente a la hora de elegir didáctica, estrategias, secuencias, técnicas y herramientas que se puedan incorporar adecuadamente sobre el modelo académico del Colegio de Ciencias y Humanidades, y en específico, en el nuevo programa de estudios.

Ahora toca revisar el contexto histórico de los programas de estudio de Filosofía del CCH, para determinar la apropiación histórica que habrá de trazarse en la concepción didáctico-pedagógica, la estrategia didáctica como tal, y que dé como resultado la inserción de la verdad filosófica como estrategia contra la posverdad.

2. BREVE REVISIÓN HISTÓRICA, SOCIAL Y EDUCATIVA DE LOS PROGRAMAS DE FILOSOFÍA EN EL CCH

Ahora toca el turno de revisar los programas de estudio de Filosofía que ha tenido el Colegio de Ciencias y Humanidades a lo largo de su historia, con algunos otros datos que arroja la revisión en cuanto historia, sociedad y educación, para analizar la viabilidad y pertinencia de la Filosofía en el proyecto educativo del Colegio.

El día 1º de febrero de 1971, la Gaceta UNAM publica la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades sobre una base social y científica sólida que intenta aprovechar los recursos que tiene la Universidad para enfrentar los nuevos retos que enfrenta la sociedad mexicana, y al mismo tiempo generar nuevos canales de cooperación que permitan a las facultades, centros e institutos maximizar la colaboración con fines de incrementar la investigación y conformar un bachillerato que imparta una educación básica apoyados sobre la base de la Escuela Nacional Preparatoria, pero con alternativas académicas clásicas y modernas, como se publicó en la exposición de motivos:

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo de bachillerato: la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno. De acuerdo con estas consideraciones, se ha pensado que la formación del estudiante del ciclo de bachillerato en algunas disciplinas fundamentales -el método científico experimental, el método histórico social, las matemáticas y el español- le proporcionarán una educación básica que le permitirá abrazar alternativas profesionales académicas clásicas y modernas.⁸⁶

Esta colaboración entre facultades madre, arrojó como resultado la conformación de academias: talleres del lenguaje, matemáticas, experimentales e histórico-social. En sí misma, la formación del Colegio debe contribuir al desarrollo científico, técnico y social del país: “Esta iniciativa conjunta de cuatro facultades cristaliza, en un primer proyecto, la necesidad universitaria de originar los nuevos tipos de especialistas y profesionistas que requiere el desarrollo científico, técnico y social del país.”⁸⁷ Cabe destacar que no solo se buscó incentivar el desarrollo científico y técnico, sino también social. Habría que ver si los cambios que se han dado en la institución, van en ese mismo sentido, y si el Colegio ha contribuido de manera efectiva a mejorarlas perspectivas y condiciones sociales de México.

El Colegio nació con el propósito de conformar un lugar donde se favorezcan la investigación y la formación de profesores, en el ámbito de las tareas fundamentales de la UNAM: “Así, las unidades académicas constituirían un

⁸⁶ Gaceta UNAM, 3a época. Vol II, núm. ext, p. 2.

⁸⁷ *IBIDEM.*

verdadero punto de encuentro entre especialistas de diferentes disciplinas, y un laboratorio de formación de profesores e investigadores de la Universidad.”⁸⁸

Una de las preocupaciones de carácter social que intentó enfrentar la fundación del Colegio, responde al escaso número de estudiantes de educación superior que había en el país y que prevalece en la actualidad, a pesar de los esfuerzos por combatir la matrícula cerrada, la falta de lugares y la deserción:

Si nosotros pensamos en el México de la próxima década veremos que sin instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, la magnitud de problemas a los que se enfrentará la Universidad Nacional Autónoma de México la llevaría a sufrir muy graves crisis. Consideramos que no es necesario esperar a que vengan esas crisis para que festinando los procedimientos, se encuentren nuevas soluciones y se hagan las necesarias reformas. El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeño (apenas el 2% de la matrícula total corresponde, en 1970, a la educación especial y superior. En números absolutos son 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10,088,000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen países en proceso de desarrollo similar al de México).⁸⁹

Resulta de suma importancia señalar la preocupación por la misión de la Universidad, su proyección en la sociedad a la que se debe, como una razón fundamental para fundar el CCH: “La Universidad tiene que ser la fuente de innovación más significativa y consciente de un país; de innovación deliberada, previsor, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las posibles rupturas y crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades, y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.”⁹⁰

Así mismo, se insiste en el carácter eminentemente político y social del Colegio en su acto fundacional; una respuesta de la Universidad a la crisis de los años setenta, particularmente la que viene como consecuencia de un sistema económico y político de desigualdades, marginación y pobreza. En sí, el planteamiento original del Colegio responde a la necesidad de aumentar la matrícula para una nación en desarrollo, que enfrenta serios problemas sociales y económicos, ante los cuales el destino de la misma Universidad se encuentra en ciernes, y requiere la mejor de las respuestas:

Por todo ello el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, cada vez más, si quiere ser, cada vez más, una nación soberana, con menos injusticias.⁹¹

Partiendo de esto y como primer resultado, se reclutaron tesis y estudiantes de los últimos semestres de las facultades madre (Filosofía y Letras, Ciencias, Química, Ciencias Políticas y Sociales) para dictar las primeras cátedras

⁸⁸ *IBID.* p. 7.

⁸⁹ *IBIDEM.*

⁹⁰ *IBIDEM.*

⁹¹ *IBIDEM.*

del CCH, entendiendo que esta generación de estudiantes se encontraba trastocada por los acontecimientos de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968 y el Halconazo en el IPN en junio de 1971. No tenían programa indicativo ni modelo académico, solo un curso previo y el siguiente plan de estudios, en donde señalo las asignaturas filosóficas (Lógica, Estética, Ética y antropología, Filosofía):

HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
	1a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
4	MATEMATICAS V LOGICA I ESTADISTICA I	4	MATEMATICAS VI LOGICA II ESTADISTICA II	4
	2a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
5	FISICA II QUIMICA II BIOLOGIA II	5	FISICA III QUIMICA III BIOLOGIA III	5
	3a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
3	ESTETICA I ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFIA I	3	ESTETICA II ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFIA II	3
	4a. OPCION (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
3	ECONOMIA I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I PSICOLOGIA I DERECHO I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I GRIEGO I LATIN I	(6)	ECONOMIA II CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES II PSICOLOGIA II DERECHO II ADMINISTRACION II GEOGRAFIA II GRIEGO II LATIN II	(6)
	5a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
2	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNETICA Y COMPUTACION I CIENCIA DE LA COMUNICACION I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESION GRAFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNETICA Y COMPUTACION II CIENCIA DE LA COMUNICACION II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESION GRAFICA II	2
22		20		20
BACHILLERATO, NIVEL BACHILLERATO				

Fuente ⁹²

Para la fundación del CCH, Don Pablo Gonzalez Casanova y su equipo recuperan el informe de la Comisión Faure que a la postre sería editada como “Los 4 pilares de la educación” que Jacques Delors elaboró para la UNESCO, junto con un amplio equipo de investigadores, entre los que se encontraba Rodolfo Stavenhagen. Básicamente, los principios son los de *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*. El CCH los retoma como filosofía del Colegio y principios rectores de corte epistemológico y actitudinal: **aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir**. Copio el texto original para cotejar:

⁹²Gaceta UNAM, 3era época. Vol II, núm extraordinario, p. 5.

SEGUNDA PARTE: PRINCIPIOS

4. Los cuatro pilares de la educación

Aprender a conocer

Aprender a hacer

De la noción de calificación a la de competencia

La "desmaterialización" del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado

El trabajo en la economía no estructurada

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

El descubrimiento del otro

Tender hacia objetivos comunes

Aprender a ser

Pistas y recomendaciones

Fuente⁹³

2.1 El primer esbozo de programa indicativo de estudios

Durante los primeros años, el Colegio funcionó sin un programa indicativo para cada asignatura. Los profesores (muchos de ellos, pasantes sin título) se atenían a los cursos de iniciación docente que impartieron las facultades madre. En el caso de Filosofía, dicha tarea fue atendida por Adolfo Sánchez Vázquez, y la esencia de esos primeros cursos estaba presente en los textos de *Ética e Invitación a la Estética* que preparó para el CCH, junto al libro de *Historia de la Filosofía* de Ramon Xirau, los textos de *Lógica* de Gorski Tavants, todos ellos con una fuerte carga de dialéctica. Eran los años 70's y todavía se encontraban fuertes los ecos y resonancias del Cardenismo; aunada, la fuerte influencia de los movimientos de 1968 y 1971, donde varios maestros fundadores del Colegio participaban. Había reuniones sabatinas de academia, para perfeccionar la docencia y para enarbolar los valores del Colegio como una plataforma de lucha política y educativa, donde el proyecto del CCH formaba parte de la discusión política de la Universidad. Ahí los derechos de los profesores contaban mucho, se veía por la calidad del pensamiento crítico y la *praxis* de los alumnos como fuerza de trabajo y como proletariado estudiantil bajo el fuerte influjo del materialismo histórico y dialéctico de la época.

Fue hasta 1979 que se emitió el primer documento de trabajo, PROGRAMAS del CCH, donde se plasmaban algunas conclusiones de las discusiones sabatinas y del trabajo colegiado de las academias. No constituían como tal un programa indicativo, pero sí plasmaban directrices y objetivos de corto, mediano y largo alcance, congruentes con la exposición de motivos del acto fundacional del CCH. Respecto de la Filosofía ni las asignaturas de Ética, Estética, ni Filosofía tocaban el tema de la verdad. Solo en Lógica (que casualmente se encontraba en la academia de Matemáticas, siendo impartida por filósofos) se recuperaba en el cálculo proposicional, como se muestra en la siguiente imagen:

⁹³JACQUES DELORS. *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco. 1991. p. 9. El antecedente estaba en la comisión Faure (1971-1972) en *Aprender a ser*. Vale la pena detenerse a realizar una reflexión pertinente: La filosofía no se encuentra solo como asignatura del CCH, sino en sus principios rectores y transversales, como interdisciplina.

Unidad IV: Lenguaje y simbolización.		
- Simbolizará los elementos básicos que emplea la lógica.	12	- Representación simbólica del lenguaje.
- Identificará los operadores lógicos.		- Los predicados, cuantificadores y variables. Proposiciones simples y compuestas.
- Dado un razonamiento; identificará y simbolizará sus diferentes elementos.		- Conectivos y funtores. Negación, conjunción y disyunción.
- Traducirá del lenguaje común al lenguaje simbólico de la lógica y viceversa.		- Tablas de verdad de los conectivos.
		- Tautologías y falacias.
		- Simbolización de proposiciones.
		- Simbolización de la relación entre proposiciones.
Unidad V: Aplicación de operaciones lógicas.		
- Calculará los valores de verdad de proposiciones dadas.	16	- La formalización de la lógica clásica.
		- Uso de conectivos y relaciones formales.
		- Tablas de verdad.

Fuente: ⁹⁴

A final de cuentas, este primer esbozo de programa respondía al propósito original del Colegio de Ciencias y Humanidades. En él, la problemática filosófica de la verdad formal se atendía en el área y bajo el método histórico-social, por lo que se privilegiaba la concomitancia con la estadística y la lógica matemática. Se pretendía una filosofía de la realidad histórica y la aplicación de las operaciones lógicas conminaba a calcular los valores veritativos con conectivas de lógica simbólica y tablas de verdad. El propósito fundamental consistía en que el alumno del CCH ejercitara el pensamiento crítico en el contexto del método histórico social y dialéctico. En otras palabras, el programa no contemplaba la lógica informal.

Fue hasta el cauce neoliberal de la educación en México, que se intentó enfundar el proyecto del Colegio en programas indicativos rígidos, que desvincularon el problema de la verdad de los ejes transversales del pensamiento crítico del CCH, de la mano de la reducción de materias filosóficas y humanísticas, a revisar en el siguiente apartado.

2.2 El programa de 1995, la incursión de las competencias y la vorágine neoliberal

El marco teórico de referencia del que se alimentará el análisis del programa aprobado en 1995 para el Colegio de Ciencias y Humanidades, partirá de lo siguiente:

⁹⁴AA. VV. *Programas*. CCH-UNAM. México. 1979. p. 202.

- a) El Modelo Educativo del Colegio: Bachillerato de cultura básica.
- b) Concepción de la materia de Filosofía dentro del Plan de Estudios en cuanto a su enfoque disciplinario y didáctico.
- c) Las aportaciones de la materia al perfil del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.
- d) Los aprendizajes que se persigue desarrollar en el programa.
- e) Las características de la población estudiantil a quien va dirigido.

Para poder valorar y dimensionar el programa de Filosofía I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM no basta con impartir clases durante un año o ser un didacta ilustrado. Se debe reconocer, ante todo un proceso histórico y colegiado, incompleto y vigente la vez, de tal manera que se opte por un ser que no está aislado, y que por el contrario, es en el mundo con los otros: "La crítica al primado de la subjetividad tiene como punto culminante, en la filosofía del ser, la apología del arraigo (Bodenständigkeit) a la tierra natal (Heimat). Frente al encapsulamiento del hombre en la vivencia de su propio yo, Se concibe la estructura originaria de la existencia humana en términos de «ser-en-el-mundo-con»."⁹⁵ Se es en el Colegio con los otros docentes, alumnos y miembros de la comunidad; de aquí que el reconocimiento de la propuesta permita una crítica tanto en las investigaciones de posgrado, como en cualquier otro momento académico, basados en los diferentes estilos de cátedra y la diversidad que generan. Desde esta postura se realiza el comentario y la crítica a este programa, mismos que han realizado los que han pasado antes por este lugar educativo, para sentar precedente en la investigación terminal de proyecto MADEMS, donde existe una consideración histórica al proyecto del CCH contextualizado en la dinámica de la historia, sociedad y educación mexicanas.

Resulta importante que queden claros los antecedentes considerados para concretar la colegialidad en miras de un proyecto que no está terminado aunque haya poseído vigencia, puesto que muchos ya consideran que el Colegio cuenta con un Modelo académico terminado y listo para aplicarse:

El proyecto académico del Colegio de Ciencias y Humanidades está enraizado en el sentido esencial del acto educativo que sitúa el éxito de la acción del profesor en el aprendizaje del sujeto y en su crecimiento en la autonomía de adquisición de nuevos conocimientos, de resolución de problemas y de comportamiento ético. La Historia del Colegio puede comprenderse como un tenaz proceso de llevar efectivamente a la práctica el modelo educativo inaugurado para el bachillerato universitario en 1971 por el Consejo Universitario de la UNAM.⁹⁶

En adelante el mismo documento y otros hablan de un bachillerato de cultura básica, nueva escuela que pretende una filosofía educativa de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir como respuesta

⁹⁵ MARTIN HEIDEGGER. *De la experiencia del pensamiento*. Herder. Barcelona. 1962.p. 69.

⁹⁶AA. VV. *El CCH años recientes, años por venir*. CCH-UNAM. México. 2006. p. 6

estructural ante la pobreza y en "una nación independiente y soberana con menos injusticias y carencias."⁹⁷

Desde estos presupuestos básicos, se señalan algunos puntos que constituyen juntos un área de oportunidad inherente al programa de estudios anterior desde una docencia responsable e integradora, consciente del proceso histórico y epistemológico que atraviesan el Colegio, la Universidad y la sociedad mexicana.

En la presentación del Programa de estudio de Filosofía I y II vigente desde 1995 y hasta 2018 se menciona que: "el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista (...) la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos."⁹⁸ No se puede asegurar que el esperado emparejamiento se dé solo por la impartición de la asignatura de Filosofía, pero sí es labor del conjunto de asignaturas del Área Histórico-Social, junto con Teorías de la Historia, Ciencias políticas, Economía, Derecho, Geografía, etc. Consta en el documento: "Sentido y orientación de las áreas" del mismo Colegio. Lo que sí se tiene por cierto, es que los medios masivos de comunicación no solo aportan influencias negativas. Hoy en día es innegable la influencia y la apropiación de los medios masivos de comunicación que se han multiplicado con la aparición del internet, las redes sociales, las transmisiones de voz y audio en vivo, así como -y principalmente- los medios no oficiales, independientes y críticos.

En otros programas de estudio de Filosofía de distintos países de nivel equivalente, la asignatura proporciona elementos de crítica y mejora para esos medios, y es la reflexión filosófica la encargada de cuestionar y señalar el uso y abuso de estos medios, como en el programa de Filosofía de los liceos españoles, núcleo temático 5. La acción humana, Unidad 11. La acción transformadora, el trabajo y la tecnología⁹⁹; en el programa del segundo año de Filosofía del bachillerato uruguayo, sobre el módulo 2. Epistemología, "se participará de contextualizar la ciencia y la tecnología"¹⁰⁰; y el bachillerato colombiano en el apartado 1.1.3 Formación filosófica y formación integral en la institución educativa: "En estas tareas la escuela debe contar con los aportes provenientes de otros medios de socialización como son la familia, la comunidad y los medios de información, ampliados gracias a las nuevas tecnologías de información y comunicación."¹⁰¹ Me parece que de facto los profesores de Filosofía del Colegio aportan en este sentido muchos casos de estudio y análisis epistémicos y rigurosos, pero estaría bien formalizarlo en la redacción del programa de estudio

⁹⁷AA. VV. *Modelo Educativo del CCH*
en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

⁹⁸ AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II*. CCH.UNAM.1995. p. 3

⁹⁹<http://www.liceus.com/cgi-bin/gba/1001.asp> p. 13.

¹⁰⁰http://www.dsm.edu.uy/uploadfiles/Filosofia_esp.pdf p. 14

¹⁰¹[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf)

[340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf). pp. 22-23

de Filosofía I y II en torno al problema de la verdad y la objetividad del razonamiento, perteneciente a los contenidos de argumentación.

En consecuencia, los aprendizajes vienen referenciados de manera personalizada (en tiempo presente del modo indicativo, para reforzar la conexión con la cotidianidad) de la siguiente manera: “Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa”, “Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana” y “Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.”¹⁰²

El enfoque de la asignatura, que parte de formar un pensamiento particular, una actitud auto-reflexiva (crítica y autocrítica), un compromiso social y existencial en cada alumno, propone tener a la filosofía como producto resultante de un proceso histórico, como actividad vital y de cuestionamiento continuo.

Para ello, los propósitos referidos por el programa acceden al futuro deseable del perfil de alumno:

Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática de la filosofía de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica (capacidad de asombro, deseo de saber y preguntar, búsqueda de la verdad, entre otras) ante la vida”, “Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida cotidiana y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará” y “Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y creador, para asumirse como ser sensible.”¹⁰³

Se busca vincular todos estos propósitos, aprendizajes y enfoques con las herramientas que proporciona el CCH en el esfuerzo del acto educativo sobre los problemas y las ramas de la Filosofía, contextualizados en la realidad social, política, económica, educativa, cultural y digital que enfrenta ahora un alumno del Colegio, que vienen enfrentando los egresados desde 1973, bajo unas condiciones de pobreza y explotación que desde entonces hasta ahora, solo han ido empeorando. Por tanto, los motivos que lo originaron no mejoran.

2.2.1 Crítica al programa de 1995

Se atiende ahora al análisis del programa en términos de la revisión de sus componentes básicos y orgánicos: presentación, propósitos, aprendizajes, estrategias de enseñanza-aprendizaje, temática, formas de evaluación, el enfoque disciplinario y didáctico y la bibliografía.

2.2.2 La pertinencia del enfoque y de los propósitos del programa a criticar en relación con el Plan de Estudios y el perfil del egresado

¹⁰² AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II*. CCH.UNAM.1995. p. 9.

¹⁰³ *BIDEM*.

Respecto del *enfoque* de la materia, se concibe a la asignatura como producto y actividad. Como producto en el proceso histórico "que abarca a todos los filósofos de todos los pueblos y de todos los tiempos (...) no es solamente la acumulación de información, sino la necesidad de fomentar su capacidad reflexiva sobre la realidad y su autonomía personal, intelectual y moral."¹⁰⁴ A este respecto, cabe apuntalar el ejercicio profesional desde la experiencia como estudiantes. Algún día, todos fueron alumnos de Filosofía, cuestionaron de manera temporal e histórica (con las herramientas y los autores que la época brindaba) la facticidad y validez de lo verdadero:

Pues nosotros, seres falibles situados en el mundo de la vida, no tenemos posibilidad de *cerciorarnos* de la verdad por otras vías que no sean las del discurso racional -y al mismo tiempo abierto al futuro. Por mucho que la imagen de una comunidad idealmente ampliada de comunicación [Apel] que, bajo condiciones epistémicas ideales [Putnam], llega a un acuerdo fundamentado ante un auditorio ideal [Perelman] o en una situación ideal de habla [Habermas] conduzca al error, no por ello podemos prescindir de parecidas idealizaciones.¹⁰⁵

No se sostiene una docencia de la Filosofía amen de verdades absolutas y constructos definitivos. Hay que abandonar el plano de lo meramente argumental para enseñar Filosofía hoy, y abordar el plano de lo discursivo y comunicativo: "Cierto que las pretensiones de verdad no pueden *hacerse efectivas* en los discursos; pero sólo a través de argumentos nos dejamos *convencer* de la verdad de enunciados problemáticos."¹⁰⁶ La misma Filosofía exige multidisciplinariedad para tocar y cuestionar con los alumnos, fundamentos sociales, históricos y generar otras competencias diferentes a las que imponen las políticas educativas en México: "El proceso de argumentación como tal debe permanecer abierto a todas las objeciones relevantes y a todas las correcciones y mejoras de las circunstancias epistémicas (...) Se refiere a los espacios sociales, los tiempos históricos y las competencias materiales."¹⁰⁷

En ese mismo sentido, el programa dice que: "En este bachillerato, propedéutico y de cultura básica, la materia de Filosofía posee un carácter esencialmente formativo y humanista; complementario de otros tipos de conocimientos científicos, que satisfacen una exigencia técnica, práctica y utilitaria o emancipatoria."¹⁰⁸ Por ello, es menester abandonar el mentalismo desde las oraciones limitadas al empirismo o a las propias vivencias:

El uso expresivo de oraciones de primera persona completa esta arquitectura de «mundos». Dada la autoridad epistémica que un hablante posee sobre la expresión sincera de sus propias «vivencias», delimitamos un «mundo interior» diferente del mundo objetivo y del mundo social. En conexión con el argumento de Wittgenstein del lenguaje privado y con las críticas de Wilfrid Sellars al mentalismo se ha desarrollado una discusión sobre las oraciones de autopercepción y las oraciones de vivencia que deja claro, por los demás, que el conjunto de vivencias respecto a las cuales tenemos acceso privilegiado no puede entenderse, en analogía con el mundo objetivo y el mundo social, como un tercer sistema de referencia.¹⁰⁹

¹⁰⁴ *IBID.* p. 4.

¹⁰⁵ JÜRGEN HABERMAS. *Facticidad y Validez*. Gustavo Gilli. Barcelona. 1998. pp. 46-47

¹⁰⁶ *IBID.* p. 47.

¹⁰⁷ *IBIDEM.*

¹⁰⁸ AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II*. CCH.UNAM.1995. p. 4.

¹⁰⁹ JÜRGEN HABERMAS, J. *Op. Cit.* p. 50.

En otras palabras, se ha de abandonar la validez unívoca de los imperativos morales, a las que se empiezan a enfrentar los alumnos de ahora que solo se fundamentan desde la moral y no desde la acción comunicativa, es decir, desentenderse de la tendencia de absolutizar imperativos morales universales:

A diferencia de la validez veritativa de los enunciados descriptivos, el ámbito de validez de una pretensión de corrección varía con el trasfondo legitimador, es decir, varía en general con los límites de un mundo social. Únicamente los imperativos *morales* (y las normas jurídicas que, como por ejemplo los derechos humanos, solo se fundamentan moralmente) pretenden, como las afirmaciones, validez absoluta, es decir, reconocimiento universal.¹¹⁰

El asombro ante lo cotidiano, en el mismo programa fundamenta que:

La filosofía se caracteriza por ser una actitud vital de asombro ante lo aparentemente cotidiano, que lleva a preguntar, a cuestionar y a reflexionar, incluyendo los aspectos racional, emocional, sensible e intuitivo, de una fina espiritualidad que propicia el desarrollo de la creatividad, la responsabilidad y la libertad.¹¹¹

Aunado a esto, es posible cuestionar con los alumnos las normas morales desde el lenguaje, la historicidad y la cultura: “Las normas morales deben poder encontrar el reconocimiento racionalmente motivado de todos los sujetos capaces de lenguaje y de acción por encima de límites históricos y culturales de cada particular mundo social.”¹¹²

Por ello, detener la enseñanza de la ética y la verdad por los fines en sí mismos, y abrirla al sujeto comunicativo, terminar con la monarquía teleológica y el republicanismo racional, para dar paso a una posibilidad libertaria sin más: “La imagen de un «reino de los fines» autodeterminado sugiere la existencia de una república de seres racionales, si bien se trata sin duda de una construcción que, como señalo Kant, «no está ahí, pero puede hacerse realidad a través de nuestros actos». Debe y puede hacerse efectiva de conformidad con la idea de la libertad.”¹¹³

Este planteamiento viene a complementar la idea que sigue en el programa acerca de las potencialidades filosóficas:

Los estudios y las actividades de carácter filosófico contribuirán a afinar la capacidad de reflexión crítica y autocrítica por medio del razonamiento, el juicio moral y la sensibilidad estética [...] el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales, entre las que destacan la conceptualización, la jerarquización, el análisis, la síntesis, la extrapolación, la valoración, lo mismo que la afinación de los criterios moral y estético.¹¹⁴

Conviene considerar un replanteamiento de la enseñanza de la ética y la estética desde una acción comunicativa que rebase la acción moral o sensible fundamentada en la razón práctica: “Hasta ahora, cuando hablábamos de que los sujetos que actúan comunicativamente se entienden sobre algo en «el mundo», pensábamos en la referencia a un mundo objetivo común. Las pretensiones de verdad sostenidas para las oraciones asertóricas servían de paradigma para las

¹¹⁰ *IBID.* p. 51.

¹¹¹ AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II.* CCH-UNAM.1995. p. 5.

¹¹² JÜRGEN HABERMAS. *Op. Cit.* p. 52.

¹¹³ *IBID.* p. 57.

¹¹⁴ AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II.* CCH-UNAM.1995. p. 5.

pretensiones de validez en general."¹¹⁵Y esto, justamente para relocalizar el papel del lenguaje en la enseñanza, apuntar a una ética de máximos y no de mínimos, y rediseñar el concepto de responsabilidad como algo dialógico y en proceso: "En el caso del uso regulativo del lenguaje los hablantes se apoyan en un complejo de costumbres, instituciones o reglas reconocido intersubjetivamente o compartido por el hábito. Los participantes parten de la base de que los sujetos que actúan comunicativamente pueden vincular su voluntad a máximas y asumir responsabilidades."¹¹⁶

Porque un *enfoque* que admite una actitud inquisitiva, no puede considerarse incluyente: "Este modo de ver la capacidad formativa de la actividad filosófica se refiere a una actitud inquisitiva y crítica ante la realidad, que lleve a la autorreflexión y al compromiso social existencial del alumno."¹¹⁷ Para reconocer al otro, debemos dejar del lado actitudes inquisitivas. No se trata de anteponer a la docencia una postura política o institucional de meritocracia, ni de ver quién sabe más o mejor, sino de asumir una legítima actitud filosófica de reconocimiento mutuo:

En tanto que pretensiones, están ligadas al reconocimiento intersubjetivo, por ello la autoridad pública de un consenso logrado discursivamente bajo las condiciones del <<*poder decir no*>> no puede ser sustituida por la intelección privada de cualquier individuo que crea saber más o mejor.¹¹⁸

No vamos a ejercer la docencia por una validez incondicional que diga «que sí a todo», sino por consensos intelectuales y didácticos:

Solamente una discusión que se lleve a cabo bajo la *presuposición idealizante* de que saldrán a la palestra todas las razones e informaciones relevantes que resulten accesibles puede hacer justicia a esta doble cara de las pretensiones de validez incondicionada. Con esta ardua idealización la mente finita afronta la intuición trascendental de que la objetividad tiene su fundamento irrebalsable en la intersubjetividad lingüística.¹¹⁹

La idea es desmontar cualquier corriente filosófica absoluta y considerar todas las posibilidades, pero en la dinámica de una acción comunicativa entre docentes que se transmita en las aulas como eje integrador de la enseñanza filosófica del Colegio. Leernos, tener la humildad de comprendernos y de dar cabida al como docente y como posibilidad fluctuante de pensamiento del otro.

Por lo que toca a la *Concepción didáctico-pedagógica* es momento de reflexionar acerca de algunos sencillos puntos. "La noción de currículo flexible [...] Ello significa que se busca sustituir básicamente el modelo de educación tradicional, centrado en un saber enciclopédico y memorístico, por un modelo de aprendizaje que pone énfasis en que el estudiante aprenda a investigar, argumentar y valorar."¹²⁰

¹¹⁵JÜRGEN HABERMAS. *Op. Cit.* p. 48.

¹¹⁶*IBID.* p. 49.

¹¹⁷AA. VV. *Programa de estudio filosofía I y II.* CCH-UNAM.1995. p. 5.

¹¹⁸JÜRGEN HABERMAS. *Op. Cit.* p. 98.

¹¹⁹*IBID.* p. 99.

¹²⁰AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II.* CCH-UNAM.1995. p. 6.

Esta noción de currículo flexible implica acudir a la diversidad metodológica como fuente común donde se abrevan las distintas asignaturas de cada área y de cada academia, generando riqueza en la interdisciplina: "Las diversas metodologías que permitan la aprehensión reflexiva de una realidad compleja como la educativa, para promover procesos filosóficos, humanístico(s), de identidad y de atención a la diversidad."¹²¹

De la misma manera, el alumno del Colegio, por el modelo educativo y la concepción didáctico-pedagógica que implica, aplica lo que el Colegio le da a su cotidianidad, con la finalidad de entender y transformar la realidad: "El alumno construye su conocimiento, lo entiende y lo pone en relación con su vida."¹²²

2.2.3 La congruencia entre los propósitos y temática del programa en relación con los aprendizajes propuestos para la asignatura

También en el programa de 1995 se afirma que:

El propósito central de los programas de Filosofía es que, al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de que mantengan firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, su entorno social.¹²³

Con todo se considera que el propósito central se encuentra mejor elaborado en otro párrafo más adelante: "la actividad filosófica conlleva una actitud de reflexión y de compromiso social y existencial del alumno [...] la mayor inquietud del profesor reside en promover en los estudiantes una forma de pensamiento particular como es la Filosofía."¹²⁴ Con todo y esto, además de la tradición analítica y racional, la Filosofía misma -que no sólo es pensamiento, sino que también integra psiqué y emotividad-, permite acudir a una amplia variedad de recursos y tradiciones filosóficas e históricas, que posibilitan sacar al alumno de un perfil puramente racional-analítico, pensando en acto educativo, acto comunicativo y acto sensible, de frente a los juicios morales de la razón práctica. Por medio del lenguaje, podemos enseñar a los alumnos que caben otras posibilidades de reubicar al sujeto moral como un sujeto comunicativo y por lo tanto, abierto a otras formas de comprender a ese mismo sujeto como algo que no necesariamente es trascendental, y orientar su voluntad para la acción social:

La suposición de racionalidad es, de todas formas, un supuesto *refutable*, no un saber *a priori* [...] Esta diferencia en el status del saber que guía la acción no se explica solamente por la detranscendentalización del sujeto que actúa, el cual se ha visto trasladado desde el reino de los seres inteligibles al mundo de la vida lingüísticamente articulado de los sujetos socializados.¹²⁵

El lenguaje pues, detranscendentaliza al sujeto y lo ubica en su sociedad, decodificando su existencia en horizontes como el hermenéutico y existencial, por

¹²¹ *IBID.* p. 7.

¹²² *IBIDEM.*

¹²³ *IBID.* p. 3.

¹²⁴ *IBID.* p. 4.

¹²⁵ JÜRGEN HABERMAS. *Op. Cit.* p. 39.

mencionar alguno de muchos que hay. Y cumplir con lo que pide el perfil del estudiante: "Por eso, este perfil exige un proceso de construcción y reconstrucción que los profesores aspiran a estimular cotidianamente."¹²⁶ Alentando desde la acción comunicativa, aparte de motivar la acción práctica y el juicio analítico.

2.2.4 La propuesta de evaluación

En lo concerniente a la **propuesta de evaluación** el texto del programa vigente desde 1995 hasta 2018 señala:

La evaluación es un proceso [...] no puede considerarse un elemento aislado (habilidades, actitudes y valores) ya está contenida en las estrategias, aunque siempre es recomendable formularla de manera explícita, el dominio de ciertas habilidades, como el uso y manejo de fuentes, aplicación de conocimientos, capacidad para interpretar, analizar, sintetizar, juzgar las actitudes y la vida en sociedad, la vida intersubjetiva.¹²⁷

No se evalúa filosofía como se evalúan otras disciplinas. Hay mayor importancia en la argumentación y la manera de exponer las ideas y pensamientos propios, Por ello, estamos en terrenos de lo cualitativo, puesto que lo cuantitativo no responde a una evaluación filosófica congruente con su propia naturaleza:

La evaluación en filosofía va más allá de lo meramente cuantitativo y de exámenes de respuesta conceptual cerrada. Por ello se hace necesario evaluar los cambios de conducta y las actitudes, a través de diversas metodologías de acción y participación [...] las funciones básicas: diagnóstica, formativa y sumativa.¹²⁸

La evaluación representa un verdadero reto para cualquier programa o plan de estudios, pero en este caso, quedó muy poca formalización al respecto.

2.3 El nuevo programa de estudios (2008-2018)

Lo primero que brinca a la vista es ubicar una revisión del plan de estudios que ha durado diez años, más lo que falta, en una institución que está por cumplir cincuenta años de existencia. Ha habido muchas versiones en torno a la demora de dicha revisión, atravesando la gestión de 4 directores generales (M. en C. Rito Terán Olguín, M. en CCSS. Lucía Laura Muñoz Corona. Dr. Jesús Salinas Herrera. Dr. Benjamín Barajas Sánchez) el proceso administrativo de una revisión y actualización del plan y los programas de estudio no puede durar tanto, pues debe hacerse cada seis años, según la Legislación universitaria¹²⁹.

Pero independientemente de la demora, es necesario acotar que el programa aún se encuentra en su fase de prueba y primera reconstrucción, por lo que no se puede tener una palabra definitiva para valorarlo. Simplemente se puede realizar un pronunciamiento respecto del resultado esperado.

Las condiciones sociales, económicas, laborales, políticas y culturales de los alumnos que hoy estudian en el Colegio, los enfrentan a nuevas realidades: feminicidios, redes sociales, política de #Hashtag, cambio de gobierno, activación

¹²⁶ AA. VV. *Programa de estudio Filosofía I y II*. CCH-UNAM. 1995. p. 4.

¹²⁷ *IBID.* p. 17.

¹²⁸ *IBID.* p. 1.

¹²⁹ AA. VV. *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio*. UNAM. 2003. p. 3

política del estudiantado nacional con un papel preponderante para los alumnos de bachillerato, y particularmente los del CCH. Hoy en día, la realidad exige de ese programa de estudios, integrar respuestas suficientes para los desafíos contemporáneos a los que se enfrentan los alumnos, de frente a su ámbito escolar y público, poniendo el acento en el feminismo, la violencia, las políticas eco-ambientales, y por supuesto las *#fakenews* en tiempos de la posverdad. Precisamente en la propuesta de estrategia didáctica de la investigación presente se plasman momentos y situaciones de aprendizaje *ad hoc* a estas nuevas realidades que enfrentan los alumnos, considerando un eje secuencial que permite tocar estos temas desde la flexibilidad del programa, la comisión/seminario institucional de revisión acerca del plan de estudios y las mejoras con que puedan nutrirlo todos los docentes que imparten en el CCH.

Aquí es muy pertinente la siguiente reflexión: no ha habido un cambio favorable en la situación económica, política, social y cultural del país. La carestía ha aumentado, los salarios son más bajos respecto de la inflación, el gobierno se enfrenta a vacíos de poder enormes con represión y criminalización vertida contra de sus mismos gobernados, las crisis de derechos humanos son muchas más y la marginación y el clasismo han rebasado todo esfuerzo gubernamental, por el contrario, se han acompasado con delirios y excesos de poder. La sociedad mexicana enfrenta una espiral de violencia infinita y no se ve un proyecto serio de cambio. Las razones que le otorgaron existencia al Colegio de Ciencias y Humanidades, revisadas en el capítulo de Historia, Sociedad y Educación se mantienen. Al mismo tiempo, los lineamientos del Colegio no han cambiado sustancialmente en este sentido. Parece que la identidad y la filosofía del CCH se diluye entre su pasado valioso y su presente de incógnita. La educación en México no se encuentra planteada en términos de respuesta a estas urgentes necesidades, por el contrario, vienen a reforzar la dinámica capitalista de estado en su fase neoliberal. ¿Acaso los programas de estudio no deberían actualizarse fundamentalmente hacia este espíritu fundacional de reducir las desigualdades y colaborar a la inclusión y el desarrollo del país?

Segmentar contenidos como la verdad, el pensamiento crítico, la reflexión filosófica y social, a elección de los profesores y según sus criterios personales, ¿no pone en riesgo el proyecto colegiado de ciencias y humanidades? Esa es una respuesta que no se tiene, pero que está por verse en estos primeros años de implementación del nuevo programa, de frente a las realidades que están por venir, muchas de ellas manifestándose fuertemente y alcanzando las aulas. Siendo así, no se adelantan vísperas, simplemente se realiza la propuesta de estrategia didáctica y se propone un eje secuencial que considera estos elementos, primero, la cuestión disciplinar acerca del problema de la verdad (concretada en el tema 4, subtema 3 de la Unidad I del programa de Filosofía I)¹³⁰ y la historicidad de los planes de estudio anteriores, del cual emergen muchas adaptaciones al plan ahora vigente, para retomar la continuidad y la vigencia de dicho plan de estudios. Lo resultante se plasmará en las conclusiones.

¹³⁰AA. VV. *Programa de Estudio. Área Histórico-Social. Filosofía I y II*. CCH-UNAM. México. 2016. p. 18.

3. EL SÍNDROME DE LA ADOLESCENCIA NORMAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA VERDADEN EL ADOLESCENTE Y LA CONTRATRANSFERENCIA DE LUTHENBERG.LA PRÁXIS DIALÓGICA DEL VER-JUZGAR-ACTUAR, COMO RESPUESTA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA Y DECOLONIAL ANTE EL ALUMNO DE CCH HOY

La Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) impartida por la Universidad Nacional Autónoma de México busca entre sus alumnos desarrollar habilidades mínimas necesarias para aplicarlas en cualquier ámbito de EMS como sucede con el CCH. Particularmente, en la MADEMS-Filosofía, se pide desarrollar una investigación que aborde tres grandes campos disciplinares: el filosófico, el de historia, sociedad y educación, y el psicopedagógico, concretándolo en una estrategia didáctica secuenciada. Para los fines que persigue la investigación en proceso, incluida su estrategia didáctica, se ha determinado abordar el problema cotidiano-real de la *posverdad informativa* desde las herramientas epistémicas de *la verdad filosófica*; un planteamiento gnoseológico que se desarrolla en el campo disciplinar filosófico. En el contexto que brinda el campo disciplinar de la historia, la sociedad y la educación, se aborda *el proceso histórico del programa de filosofía del CCH* en sus cuatro momentos, a saber: el programa originario, el primer programa de 1979, el programa anterior de 1995, y el programa que se aplica a partir de agosto de 2018.

En el campo disciplinar psicopedagógico, el método que se ha elegido para concretar la estrategia didáctica versa en *el ver-juzgar-actuar* como especificidad de la *educación freireana*, anidado en el contexto de la *didáctica participativa y dialógica*, con fuertes estructuras acendradas en el *trabajo colaborativo*, y determinadas por los ejes de *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*, típicos y torales en el modelo académico del CCH.

Por todo ello, y con base en los documentos de “*Sentido y Orientación del Área Histórico-Social*” (academia en la que se encuentra la asignatura de Filosofía) y el del “*Modelo Académico del CCH*”, la ruta pedagógica que permite lograr aprendizajes desde enfoques particulares y con el perfil definido de alumno que intenta formar el Colegio, acude a secuencias didácticas que forjan *aprendizajes relevantes o significativos* en dinámicas de trabajo colaborativo, que yo planteo en términos freireanos. Desde mi ejercicio docente, he encontrado que esta *metodología del ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar*, aunada a la relevancia y vigencia del tema de la *posverdad informativa* desde la aplicación de criterios de *verdad filosófica*, hacen de la investigación y la estrategia didáctica -más allá de un simple aporte didáctico-, una concreción filosófica e histórica de metodología hermenéutica y dialógica vigente *ad hoc* el problema que nos hemos planteado, *una posverdad que no termina de ser política, ni mediática*. Educar implica una posición política.

Por lo que concierne a esta parte de la investigación, toca el turno de fundamentar una concepción pedagógica comenzando por el enfoque psicoanalítico que rodea a los adolescentes, dentro de la «normalidad» deseada

como un aspiracional genuino, donde se retoma el planteamiento de Mauricio Knobel y se advierte de las contratransferencias de la construcción psicopedagógica de la verdad para Luthenberg. Posteriormente se define la metodología del *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* desde la teoría de Pellegrino (y otros como Gaitán) para luego señalar y argumentar las coincidencias de dicha metodología con Freire- y con Vitarelli. Finalmente, corresponderá vincular los ejes o líneas didácticas del planteamiento pedagógico para concretarlas en la estrategia didáctica secuenciada y sobre estrategias de trabajo colaborativo que permitan observar los comportamientos deseados, que no solo radiquen en lo declarativo y procedimental, sino que efectivamente se constate su presencia en lo actitudinal, como consecuencia dialógica del *ver-juzgar-actuar* tanto en el aula, como en la realidad adyacente.

3.1 El enfoque psicoanalítico del síndrome de la adolescencia normal.

El *síndrome de la adolescencia normal* (SAN) presenta un conjunto de características que definen una sintomatología completa, disponible para detectar resistencias conductuales y discursivas en torno a *la verdad sobre sí mismo* que el adolescente construye. Se puede recuperar una *autenticación de la propia identidad* con un cuestionamiento al alumno basado en actividades colaborativas y de reflexión personal que indague la propia identidad. Para ello parece es necesario desmenuzar la propuesta del SAN de Mauricio Knobel, a continuación:

- 1) Búsqueda de sí mismo y de la identidad: Hay momentos en los que el adolescente duda de lo verdadero de su identidad y vía ensayo/error, se intenta responder a sí mismo: “Las identidades transitorias son las adoptadas durante un cierto período, como por ejemplo el lapso de machismo en el varón o de la precoz seducción histeroide en la niña.”¹³¹ En esta respuesta, suelen forjarse respuestas provisionales contenidas en experiencias nuevas: “Las identidades ocasionales son las que se dan frente a situaciones nuevas, como por ejemplo en el primer encuentro con una pareja, el primer baile, etcétera.”¹³² También es claro que una respuesta ante una circunstancia dada, forzada a mayor tiempo del debido, conduce al adolescente retrasado: “Las identidades circunstanciales son las que conducen a identificaciones parciales transitorias que suelen confundir al adulto.”¹³³ La genuina identidad del adolescente está puesta en el rompimiento necesario con sus padres: “La identidad adolescente es la que se caracteriza por el cambio de relación del individuo, básicamente con sus padres (me refiero a la relación con los padres externos reales y al relación con las figuras parentales internalizadas).”¹³⁴ Y no es un rompimiento temporal; precisa de ser definitivo para aportarle seguridad a la construcción de la persona: “La presencia externa, concreta, de los padres *empieza* a hacerse innecesaria. Ahora la separación de éstos no sólo es posible, sino ya necesaria.”¹³⁵ Aquí el adolescente lidia con la verdad en sí mismo, y la falsedad

¹³¹ MAURICIO KNOBEL. *La adolescencia normal*. Paidós Educador. México. 2016. p. 53

¹³² *IBIDEM*.

¹³³ *IBIDEM*.

¹³⁴ *IBID*. p. 58.

¹³⁵ *IBIDEM*.

que sus padres y el entorno intentan adjudicarle; más allá de un asunto meramente lógico-argumental, estamos de frente a un fenómeno emocional y altamente psíquico. De repente es normal detectar en el ámbito escolar y familiar, que los adolescentes se cubren y protegen mutuamente en estas búsquedas de identidad, lo que los lleva a mostrar el aspecto más solidario y gregario del trance adolescente en aspectos fortificadamente societales que obviamente respaldan y apuntalan una búsqueda por la verdad de sí mismos, en los entornos familiares y escolares más difíciles (violencia, descuido, etc).

- 2) Tendencia grupal: Partiendo de este mecanismo de defensa solidario y gregario que representa la tendencia a juntarse en grupos, los adultos imponen interpretaciones y costumbres bastante rígidas para la estructura adolescente. Así como antes se les decía que eran chavos banda o vándalos, ahora se les cataloga de milenials o nativos digitales: “Ya he señalado que, en su búsqueda de la identidad adolescente, el individuo, en esa etapa de la vida, recurre como comportamiento defensivo a la búsqueda de *uniformidad*.”¹³⁶ Si bien, se niegan a ser identificados en etiquetas rígidas, esta genuina solidaridad y el látigo de la uniformidad adulta les permite descubrir la capacidad adolescente de desafiar estas cuestionantes al calor del intelecto y la imaginación.

- 3) Necesidad de intelectualizar y fantasear: Una búsqueda profundamente identitaria sumerge a cada uno en una introyección ineludible de la psiqué, con una fuerte connotación sobre la sexualidad propia: “La necesidad que la realidad impone de renunciar al cuerpo, al rol y a los padres de la infancia, así como la bisexualidad que acompañaba a la identidad infantil, enfrenta al adolescente con una vivencia de fracaso de impotencia frente a la realidad externa.”¹³⁷ Así, al enfrentarse a este conjunto de categorías personalizantes, el intelecto y el sentido del sacrificio propio cobran relevancia en la defensa solidaria o individual: “La intelectualización y el ascetismo han sido señalados por Anna Freud como manifestaciones defensivas típicas de la adolescencia.”¹³⁸ A la vez, éste puede transitar de lo gregario y solidario, a lo íntimo y críptico: “Tal huida en el mundo interior permite, según esta autora, una especie de reajuste emocional, un autismo positivo en el que se da un «incremento de la intelectualización» que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos, sociales, que no pocas veces implican un formularse un plan de vida muy distinto al que se tenía hasta ese momento y que también permite la teorización acerca de grandes reformas que pueden ocurrir en el mundo exterior.”¹³⁹ Aunque discordante con el término utilizado por Knobel, más que reformas, yo haría referencia a cambios necesarios o procesos evolutivos propios de la maduración del intelecto y el *selfsacrifice* en un ámbito que cuestiona y replantea cuestiones tan fundamentales como la religión o lo espacio temporal.

¹³⁶ *IBIDEM*.

¹³⁷ *IBID*. p. 64.

¹³⁸ *IBIDEM*.

¹³⁹ *IBID*. p. 65.

- 4) Crisis religiosas (del ateísmo intransigente al misticismo fervoroso): los extremos carismáticos o librepensadores encuentran un contrapunto elemental en el sacrificio intelectual de la indiferencia:

Como bien lo afirma González Monclús: «Entre ambos extremos, misticismo exacerbado, ateísmo racionalista, es quizás oportuno señalar entre los adolescentes una muy frecuente posición: la del entusiasmo formal en contraposición con una indiferencia frente a los valores religiosos esenciales.»¹⁴⁰

Así es que se conforma un cuestionamiento axiológico a todo lo que represente religión o estructura, descolocando lo formal, validando una anarquía mínima.

- 5) La desubicación temporal: Al mismo tiempo, el adolescente se comienza a hacer cargo de administrar su propio tiempo, pero esto lo convierte en un acreedor de los castigos futuribles relacionados con la puntualidad y la cuadratura adulta de un tiempo manejado a conveniencia: “convierte el tiempo presente y activo como un intento de manejarlo.”¹⁴¹ Pero haga lo que haga no estará de acuerdo en validar todas horas y acontecimientos, por lo tanto incurre en la procrastinación: “El padre que recrimina a su hijo que estudia porque tiene un examen inmediato, se encuentra desconcertado frente a la respuesta del adolescente: «¡Pero si tengo tiempo!, ¡si el examen es recién... mañana!»”¹⁴² Esto implica una relativización de las creencias y también de la consciencia espacio-temporal en vilo del adolescente.

- 6) La evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad: En un panorama de tanta incertidumbre, y en medio de tantas búsquedas iniciadas no siempre resueltas, se toma contacto con las satisfacciones placenteras indirectas por vía de uno mismo, que descolocan por un tiempo las relaciones genitales-sexuales, al aparecer ese medio de brindarse satisfacción a sí mismos, sin mediar ni requerir de la presencia solidaria del otro: “un oscilar permanente entre la actividad de tipo masturbatorio y los comienzos del ejercicio genital.”¹⁴³ Es un estamento necesario, pero no definitivo, ni tampoco ulterior. Esa masturbación precisa de ser un tránsito de autoexploración necesario, pero no terminal: “Al ir aceptando su genitalidad, el adolescente inicia la búsqueda de la pareja en forma tímida pero intensa.”¹⁴⁴ Así como es necesario ese auto-reconocimiento, también se hace indispensable el llegar al reconocimiento mutuo con una pareja: “El enamoramiento apasionado es también un fenómeno que adquiere características singulares en la adolescencia y que presenta todo el aspecto de los vínculos intensos pero frágiles de la relación interpersonal adolescente.”¹⁴⁵ Ante los fracasos de enamoramiento adolescente, todo parece perder sentido y carecer de verdad en la búsqueda propia personal: “Freud estableció la importancia de los cambios puberales para la reinstalación fáctica de la capacidad genital del

¹⁴⁰ *IBID.* p. 67.

¹⁴¹ *IBID.* p. 68.

¹⁴² *IBIDEM.*

¹⁴³ *IBID.* p. 74.

¹⁴⁴ *IBID.* p. 75.

¹⁴⁵ *IBIDEM.*

sujeto.”¹⁴⁶ Sin embargo, no deja de ser necesario registrar el cambio y crecimiento cotidianos del adolescente llevados por él mismo, a manera de salud preventiva. En el fondo, las fantasías primarias escondidas del control parental, reaparecen con mayor avidez y con nuevos recursos y herramientas que el niño no poseía en su estado de latencia: “Son entonces las fantasías de penetrar o de ser penetrada el modelo de vínculo que se va a mantener durante toda la vida ulterior del sujeto, como expresión de lo masculino y lo femenino.”¹⁴⁷ Al final es una introspección que refuerza la sana introyección del sujeto asimilable en todas sus expresiones y maneras: “Melanie Klein sostiene que la resurgencia de la libido que sigue a la latencia, refuerza las demandas del ello al mismo tiempo que las exigencias del superyó se incrementan.”¹⁴⁸ En otras palabras, el que más sabe, será más exigido y no por la conveniencia de no saber, sino guiados por el hambre o apetito intelectual del adolescente que le lleva a querer y desear todas las respuestas sobre sí mismo:

Así como durante la fase genital previa se establece el triángulo edípico, en la adolescencia éste se reactiva con toda intensidad porque como la instrumentación de la genitalidad se hace factible, el individuo se ve obligado a recurrir a mecanismos de defensa más persistentes y enérgicos.¹⁴⁹

Por ello es que la sexualidad adolescente es furtiva y muy poderosa para mover al sujeto a estados de cognición y volición nunca experimentados, siempre novedosos y útiles. Esto representa un hallazgo evidente e irrefutable en la vida y proceso de los adolescentes, una *verdad* en la sexualidad adolescente.

- 7) Actitud social reivindicatoria: Esa búsqueda de la verdad, lo mantiene vigente en su sociedad y entorno, y le despierta el animal político que lleva dentro según Aristóteles, pero no solo para luchar por ideales, sino para ser realista, no solo para asumir compromisos políticos, sino también para redimir las grandes causas de la injusticia como la pobreza, el abuso, la opresión, etc. Son interminables todas estas manifestaciones en los adolescentes: “Hay, por supuesto, otras muchas características de estas actitudes combativas y reivindicatorias del adolescente a las que he hecho reiteradas referencias y que lógicamente necesitarían estudiarse con más detalle.”¹⁵⁰ Las figuras parentales son identificadas en los planos políticos de opresión y sujetos de lucha combativa: “La misma situación edípica que viven los adolescentes, la viven los propios progenitores del mismo.”¹⁵¹

Por tanto, los padres deberán comenzar a elaborar el duelo por el niño o la niña perdida, a invitar a su crío a que caiga en cuenta de que sus padres ya no serán los del niño y también comience a elaborar su propio duelo: “Así se provoca lo que Stone y Church han denominado muy adecuadamente la situación de «Ambivalencia dual», ya que la misma situación ambivalente que presentan los

¹⁴⁶ *IBID.* p. 76.

¹⁴⁷ *IBID.* p. 77.

¹⁴⁸ *IBID.* p. 79.

¹⁴⁹ *IBID.* p. 80.

¹⁵⁰ *IBID.* p. 88.

¹⁵¹ *BIDEM.*

hijos separándose de los padres, la presentan éstos al ver que aquellos se alejan.”¹⁵² Por todo esto, ha sido más fácil etiquetar a la adolescencia como un proceso difícil y farragoso, para cargarle todo el elemento de culpa en la carencia de formación que no debería ser:

Sería sin duda una grave sobre-simplificación del problema de la adolescencia, el atribuir todas las características del adolescente a su cambio psicobiológico [...] Creo, con otros autores, que hay bases comunes a todas las sociedades que están determinadas por la propia condición humana y por los conflictos naturales de los individuos humanos.¹⁵³

Muchas veces los padres quieren que sus hijos destierren a Edipo cuando ellos mismos lo traen a colación: “La adolescencia es recibida predominantemente en forma hostil por el mundo de los adultos en virtud de las situaciones conflictivas edípicas a las que ya se ha hecho referencia.”¹⁵⁴ Se puede señalar lo edípico del imaginario colectivo en el contexto del machismo que presentan los padres y heredan a sus hijos (futbol, tareas del hogar, permisos, estudios), sin la libertad de elegir en qué concepto de género y equidad desarrollarse:

Los llamados *ritos de iniciación* son muy diversos, aunque tienen fundamentalmente siempre la misma base: la rivalidad que los padres del mismo sexo sienten al tener que aceptar como sus iguales –y posteriormente incluso admitir la posibilidad de ser reemplazados por los mismos- [...] La sociedad es la que se hace cargo del conflicto edípico y tiende a imponer su solución, a veces de una manera sumamente cruel, lo que ya refleja esa situación de ambivalencia dual y el antagonismo que los padres sienten hacia sus hijos.¹⁵⁵

Lo que aparentemente puede resultar una solución, puede ser el inicio de una paranoia o un comportamiento esquizoide:

Nuestra propia sociedad puede ser tan cruel como la más incivilizada de las culturas arcaicas que conocemos. Es muy conocida la rigidez de algunos padres, la formalidad que exigen a la conducta de sus hijos adolescentes, las limitaciones brutales que se suelen imponer, la ocultación maliciosa que se hace de la aparición de la sexualidad [...] las negociaciones de tipo «moralista» que contribuyen a reforzar las ansiedades paranoides de los adolescentes.¹⁵⁶

Todo esto conforma una postura de confrontación con la verdad y la falsedad de la educación de los hijos por parte de los padres. El adolescente representa ruptura y desacuerdo, algo inevitablemente necesario para replantearse el curso y la lógica del mundo, generación tras generación: “El fenómeno de la subcultura adolescente se expande y se contagia como un signo de «rebelión» [...] la actitud social reivindicatoria del adolescente se hace prácticamente imprescindible.”¹⁵⁷ Son ellos, los jóvenes adolescentes, quienes han movido la historia, como hoy sucede en Chile, Ecuador, Honduras, Haití y Nicaragua:

La juventud revolucionaria del mundo, y la nuestra en especial, tiene en sí el sentimiento místico de la necesidad del cambio social. Lo que puede explicarse como el manejo omnipotente del mundo que necesita lucubrar el adolescente como compensación, encuentra en la realidad social frustrante una imagen espectacular del superyó cruel y

¹⁵² *IBIDEM.*

¹⁵³ *IBID.* p. 89.

¹⁵⁴ *IBID.* p. 90.

¹⁵⁵ *IBID.* p. 91.

¹⁵⁶ *IBIDEM.*

¹⁵⁷ *IBID.* p. 92.

restrictivo [...] El peligro reside en que mediante el mismo mecanismo se pueden canalizar a ciertos jóvenes hacia empresas y aventuras destructivas, perniciosas y patológicamente reivindicatorias.¹⁵⁸

Por ello, los padres pueden acompañar a los hijos adolescentes para seleccionar y aprender a discernir cuales son las batallas dignas de enfrentar en esta vida, educar para un compromiso con la verdad asimilado desde la propia identidad y la propia historia: “Frente al adolescente individual, es necesario no olvidar que gran parte de la oposición que se vive por parte de los padres, es trasladada al campo social.”¹⁵⁹ Sin olvidar, claro está, que habrá una reivindicación solidaria que contará con varios adolescentes, porque ellos no inician revoluciones sólo, los adultos son quienes se han vuelto agrios y solitarios. Estas prácticas sociales nos llevan a los territorios de la cultura.

8) Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la cultura: Hay que destacar que el adolescente trae consigo tanta hambre de conocer, que la vida misma se ha convertido en un delicioso manjar, de activación de pulsiones: “La conducta del adolescente está dominada por la acción, que constituye la forma de expresión más típica en estos momentos de la vida, en que hasta el pensamiento necesita hacerse acción para poder ser controlado.”¹⁶⁰ Sin moldes, sin vasijas y sin filtros, los adolescentes trazarán su propia ruta en esta búsqueda de verdad e identidad, desapegándose de las imposiciones parentales que no les permiten crecer: “Esto hace que no pueda haber una línea de conducta determinada, que ya indicaría una alteración de la personalidad del adolescente. Por eso es que hablamos de una «normal anormalidad», de una inestabilidad permanente del adolescente.”¹⁶¹ Porque somos adultos quienes leemos y escribimos estas cosas; y no ellos.

9) Separación progresiva de los padres: Muchas veces he oído a los alumnos clamar por la verdad acerca de los padres. Y esto me hace mucha gracia, particularmente porque muchos de ellos también se hicieron esas preguntas mientras procreaban a sus hijos y así sucesivamente, no aprendemos de ello:

Ya he indicado que uno de los duelos fundamentales que tiene que elaborar el adolescente es el duelo por los padres de la infancia. Por lo tanto una de las tareas básicas concomitantes a la identidad del adolescente, es la de ir separándose de los padres, lo que está favorecido por el determinismo que los cambios biológicos imponen en este momento cronológico del individuo.¹⁶²

En otras palabras, el duelo por los padres de los niños, para que lleguen adecuadamente los papás de los adolescentes y jóvenes, lo que implica una mayor exigencia formativa de parte de los padres:

La presencia internalizada de buenas imágenes parentales, con roles bien definidos, y una escena primaria amorosa y creativa, permitirá una buena separación de los padres, un

¹⁵⁸ *IBID.* p. 94.

¹⁵⁹ *IBID.* p. 95.

¹⁶⁰ *IBID.* p. 96.

¹⁶¹ *IBIDEM.*

¹⁶² *IBID.* p. 97.

desprendimiento útil y facilitará al adolescente el pasaje a la madurez, para el ejercicio de la genitalidad en un plano adulto.¹⁶³

Esto implica que todo adolescente normal debe comenzar el duelo por los padres amorosos y protectores de la infancia, para dar cabida a una separación progresiva de las figuras parentales, del tal modo que llegando a la juventud goce de una independencia normal. Todo está relacionado, y al final, todo da apariencia ser verdad en el joven adolescente, aunque en el fondo, pocas cosas lo sean, como sucede con esta conciencia de separatidad.

- 10) Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo: El primer signo de que se ha abandonado el estado de latencia, y se está en plena adolescencia, consiste en este desplante del carácter autónomo, que decide dejar de sonreír en un momento dado y mostrarse tal cual, sin filtros:

En mi primer trabajo sobre este tema he señalado y enfatizado cómo los fenómenos de depresión y duelo acompañan el proceso identificador de la adolescencia. Un sentimiento básico de ansiedad y depresión acompañaran permanentemente como substrato a la adolescencia.¹⁶⁴

El joven adolescente se encontrará preocupado por hacer un doble duelo, el del niño que nunca volverá a ser, y el de los padres que nunca volverá a tener; él ya será un joven, y sus padres serán los padres de un joven, esos cambios representan el duelo más grande de la adolescencia, y un choque con las verdades reales, las «netotas» de la vida adolescente tienen mucho que ver con estos duelos.

Todas estas características del síndrome de la adolescencia normal, representan el estado ideal de realización de la psiqué en esta etapa; estado que en esencia se convierte en la búsqueda del adolescente por la verdad de sí mismo. En otras palabras, siendo el tema filosófico de la investigación la verdad, no se puede ir en contra, ni partir de otra cosa que no implique *la verdad de sí mismo*, y todas estas características que propone Mauricio Knobel, están representadas en el aspiracional filosófico de la puerta de la *Stoa*: Conócete a ti mismo, γνωθι σεαυτόν, o *Nosce te ipsum*, principio y fundamento de cualquier esfuerzo áulico formativo con adolescentes, y de toda actividad filosófica no solo occidental, sino también en el pensamiento oriental, la reflexión tribal e indígena para el caso de Latinoamérica.

Pero, ¿Qué de filosófico hay en esto? Desde un punto de vista psicoanalítico, hay varios rasgos del adolescente que lo confrontan con la verdad de su ser; aprovecho este cuestionamiento de la *psiqué* para depurar el aspecto filosófico del mismo. La actividad detonadora que considero para hacer toma de conciencia con los alumnos sobre este enfrentamiento con la verdad acerca de sí mismo (existencial, introyectiva, introspectiva) antes de ir en búsqueda de “otras verdades” -incluida la verdad filosófica- consiste en localizar estos síntomas y verificar las coincidencias con una versión filosófica del mismo asunto. Hay una

¹⁶³ *IBID.* p. 99.

¹⁶⁴ *IBID.* p. 100.

correspondencia filosófica de estos rasgos que preguntan por la propia identidad y la libertad de psiqué necesaria para construirse como persona afectiva e intelectualmente adulta, en un planteamiento de juventud que abandona el estado de latencia adolescente, plasmado en el siguiente texto de Luis Villoro:

¿Para qué la Filosofía?

En la vida cotidiana solemos vagar olvidados de nosotros mismos. Seguimos lo que se dice, lo que se usa, sin ponerlo en cuestión. Nuestras opiniones son aceptadas por todos, nuestras formas de vida las convenidas, en una actitud espontánea, natural, en que nuestra existencia sigue el marco de lo que está dado, lo que la tradición, la costumbre, la sociedad nos señala. No somos nosotros, somos lo que los demás nos indican.

Pero, en esa actitud neutral, podemos acceder a un momento de reflexión. Podemos cobrar conciencia de que es posible otra actitud: la actitud de poner en cuestión. Es la posibilidad de la crítica. Entonces, al abrirnos a las preguntas, podemos abandonar la actitud natural y ponerla a prueba bajo el temple progresivo de la reflexión crítica. Ese es el inicio de la actitud filosófica.

Sin ese paso, la vida seguiría de largo, en la inconsciencia, en la conformidad satisfecha ante cualquier situación que nos haya sido deparada. La filosofía no es más que ese paso: es el arte de plantearle al conformismo las preguntas susceptibles de incomodarlo. Gracias a ella podemos empezar a liberarnos de la esclavitud a las opiniones e intentar la difícil senda por la que podamos vislumbrar, en la inseguridad, nuestras propias verdades.

Toda crítica frente a lo que se da por sabido, toda puesta en cuestión sobre lo incuestionado, toda voluntad de autenticidad y de cambio, tanto en la vida personal como en el curso de la sociedad humana, no es posible sin ese inicio en el despertar de la propia razón. Y en eso consiste la actitud filosófica. Así, la filosofía es también un arte de nos someterse, sin cuestionarle a las convenciones vigentes, el arte de seguir el camino que dicta la propia verdad, sin plegarse a los engaños con que suelen disfrazarse los poderes existentes.¹⁶⁵

Lo que se pretende con esta lectura, es que el alumno identifique las coincidencias entre los 10 puntos enumerados por Mauricio Knobel sobre su desarrollo psíquico como adolescente, y la manera como aparecen planteados de manera filosófica en la lectura de Luis Villoro, cosa que asemeja un ejercicio de comprensión lecto-escritora, al más puro estilo de las cátedras de Paulo Freire.

3.2 La contratransferencia de Luthenberg

Entre todas las apariencias registradas en la conducta del adolescente, Luthenberg señala que un primer escape de la verdad radica en la transferencia:

Huimos de la verdad que nos representa el otro por transferencia, es decir, los problemas y planteamientos funestos, a la postre hallan cabida en aquel resquicio del subconsciente que los pone lejos de nuestro alcance consciente y perceptible o evidenciable. El fallo viene a colocar todas estas dificultades como algo verdadero en el otro, y falso en uno mismo, cuando se trata precisamente de lo contrario.¹⁶⁶

La solución para esto radica en la contratransferencia, el arte de no solo reconocer en mí lo propio, sino en el otro lo ajeno y cercano:

¹⁶⁵LUIS VILLORO. "¿Para qué la Filosofía?" en *Difusión cultural UAM*. Año 8. Vol. 3. Num. 15. México. 2004. p. 13.

¹⁶⁶JAIME MARCOS LUTHENBERG. *El psicoanalista y la verdad*. Osmora. Lima. 1998. p. 117.

Genera verdadera empatía la **contratransferencia**, que coloca al paciente en riesgo de perderse de sí, de frente a la más absoluta verdad innegable de su apercebimiento, de tal suerte que no buscará colocar en el otro sus propios síntomas, sino que tratará de recoger de lo diverso el ser propio, reconstruir la verdad acerca de sí mismo como estrategia adversa a la transferencia patológica.¹⁶⁷

Pienso que la mejor manera de incorporar a Luthenberg en la práctica docente, consiste en diseñar dinámicas de intervención y debate que abran el panorama de análisis, proyección e introyección, elaboración de sí mismo en el entorno del trabajo deliberativo y colaborativo, donde el alumno proyecta sus defectos en los otros y asume los aciertos de los demás (transferencia patológica), así como los ejes de contratransferencia, a la hora de replicar actitudes correctas y rechazar las incorrectas, que permitan atajar el problema de la transferencia patológica de problemáticas en alumnos y profesores. Estas herramientas se hallan diseñadas e incorporadas en la práctica docente, con ayuda de todo este aporte psicoanalítico valioso.

3.3 La metodología del ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar

Ahora es el momento de establecer el marco conceptual pedagógico, puesto que resulta muy variada y amplia la cantidad de opciones o alternativas didácticas que se tienen hoy al alcance de cualquier esfuerzo por profesionalizar la docencia. Sin embargo, al revisar el modelo académico de cada institución, así como su misión fundacional y su progresiva evolución, al igual que la etapa del desarrollo a la que intentan responder, quedan pocas opciones.

El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM refiere una educación progresista, crítica, politizada y comprometida con los más pobres; un bachillerato de cultura básica enfocado a la elección profesional de los adolescentes o en dado caso, una formación terminal para que avalada por su opción técnica, desarrolle una vida profesional técnica o bien, opte por continuar una escolarización universitaria que le permita desarrollarse como persona en la sociedad convulsa que representa México cuando se dio la fundación misma del CCH, y que no ha mejorado desde cualquier punto de vista que se guste revisar (político, social, económico, cultural, etc). El modelo del Colegio sigue teniendo una vigencia y frescura urgente para responder a los tiempos del neoliberalismo que vive el mexicano en su entorno. Por ello, es necesario profesionalizar la docencia del Colegio desde paradigmas que vayan acorde con su naturaleza y misión, hoy día, en tiempos de homicidios (feminicidios particularmente), carestía, crimen organizado vinculado a esferas de poder institucional, migración a gran escala, carencia de oportunidades profesionales y laborales, corrupción, mundialización y crisis estructural del sistema socioeconómico, el bachillerato público universitario tiene en la misión y modelo del CCH la oportunidad de ayudar a revertir las consecuencias de toda esta catástrofe, de formar crítica y dialógicamente a los alumnos de manera que estén preparados para los tiempos difíciles que les toca vivir, rodeados de *outsourcing* y habilidades digitales ensimismantes, que

¹⁶⁷ *IBID.* p. 118.

deshumanizan la educación y los colocan en dinámicas egoístas y solipsistas. Por ello, el diálogo resulta urgente en su formación, su educación y sus vidas.

En muchas ocasiones, se considera que cualquier situación dialógica educa en el aula: nada más falso. Podríamos determinar la nota específica de muchas actividades áulicas: “intensas e infastuosas jornadas de elucubración sin sentido, discusiones bizantinas o disputas medievales, que nos dejan como al principio: no llevan a nada.”¹⁶⁸ El modelo del CCH precisa de métodos dialógicos y críticos para su realización plenipotencial.

El método **ver-juzgar-actuar**, bajo la definición de Pellegrino destaca el papel del diálogo participativo, para desmarcarse del positivismo y la supremacía ontológica y, a la vez, beneficiarse de los avances de la historia, la hermenéutica y la fenomenología:

Es aceptado de manera unánime, por lo menos entre los expertos, el valor del método participativo como herramienta fundamental para el cambio de rutas y la opción por caminos significativos. Ese método participativo ha valorado tres momentos fundamentales: ver, juzgar y actuar, que por supuesto también esta investigación valora. Sin embargo, los avances de la filosofía y la sociología nos hacen preguntarnos, si acaso no será necesario aplicar los nuevos descubrimientos de la fenomenología y la hermenéutica al método para hacerlo más histórico y menos positivista, menos ontológico y más fenoménico.¹⁶⁹

Habrá que detenerse a analizar por partes el método: para el primer paso, **ver**, es conocida la cita de Iriarte que a la letra enuncia:

Es la etapa descriptiva de la información y visión. Equivale al análisis de la realidad, a la captación de los acontecimientos, al examen de los signos de los tiempos, a la percepción de los hechos de vida. Consiste en «observar los fenómenos, los mecanismos internos, las estructuras, las teorías que se hallan en juego».¹⁷⁰

La primera etapa del método consiste en **ver**, en contemplar la realidad y descubrirla tal cual es, sin vulnerarla, tergiversarla, ni modificarla. Es una etapa más de contemplación que de depuración, es decir, se trata de observar con profundidad para detectar las características de esa realidad, describirla sin permitir que el ánimo de transformarla lleve antes de tiempo a etapas posteriores.

Acerca del **juzgar**, Biord propone lo siguiente:

El juzgar implica una valoración de la realidad. Se trata del marco referencial. Explicita ciertos criterios que sirven de medida para valorar la realidad y para calificarla. Siendo valoración de la realidad, el juzgar es eminentemente moral. Expresa el deber ser, lo bueno y lo malo, lo conveniente, lo humano.¹⁷¹

Una vez que se ha tenido suficiente tiempo de observación, la condición humana nos permite avisorar modificaciones, cambiar lo que se puede mejorar, abandonar lo que destruye y abonar a lo que construye, y darse el tiempo suficiente para valorar y analizar todas las alternativas que se tienen a efecto de

¹⁶⁸PAULO FREIRE. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI. México. 1992. p. 27.

¹⁶⁹LUIGI PELLEGRINO. “Las historias de vida en el método de ver-juzgar-actuar”. *Veritas. Revista de Filosofía*. Año 2017. Núm. 12. Vol. 2 Santiago de Chile. 2017. p. 114.

¹⁷⁰GREGORIO IRIARTE. *Análisis crítico de la realidad*. Esquemas de interpretación. La Paz. 1989. p. 525.

¹⁷¹RAÚL BIORD. *Revista de Teología*. Num. 34. Vol 4. Publicaciones ITER-UCAB. Caracas. 2004. p. 37.

modificar la realidad en la que se vive y permanece. El cambio es algo que pervive en la naturaleza humana, sin embargo, no se trata de cambiar todo, sino encaminar a los alumnos a valorar lo que es posible cambiar.

Es necesario señalar que la parte del **juzgar** se ve enriquecida por dos subfases denominadas **pensar** e **iluminar**. La parte del **pensar** es una manera de referir el intelecto, la voluntad y la libertad propias; es una aportación netamente filosófica. Por su parte, el **iluminar** hace referencia a la escucha de los textos relativos a los problemas planteados de tal suerte que no se permanece ensimismado, sino dialogante, y es un aporte teológico pastoral que la Iglesia le añade al método en virtud de la revelación de la Sagrada Escritura; sin embargo, para aplicarse en el aula, basta con escoger textos de autoridad académica o técnica, por principio de cuentas. Junto a esto, es importante señalar como parte del contexto histórico, que el método del **ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar** ha sido adoptado por la iglesia para el trabajo de comunidades eclesiales de base (comunidades de trabajo comunitario y transformación de la realidad histórica establecidas bajo las consignas de la teología de la liberación y la espiritualidad libertaria del magisterio católico progresista, de fuerte influencia marxista, entre 1968 y 1999) pero también es importante destacar que el método no nace ahí, sino en las JOC (juventudes obreras cristianas) de Bélgica y Francia, como consecuencia del desempleo de la posguerra, en la década de los 40's del siglo XX. Después de 1999, diversas ONG's de Derechos Humanos, han aprovechado las virtudes del método para realizar sus labores didáctico-pedagógicas. También varios profesores del CCH han adoptado aportes de este método para impartir sus asignaturas, tales como Francisco Javier Palencia Gómez (+), Rufino Perdomo Gallardo (+), Raúl Fidel Rocha y Alvarado y José de Jesús Bazán Levy, algunos fundadores, coordinadores o directores del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por lo que respecta al **actuar**, Biord sostiene lo siguiente: "El actuar expresa lo que hay que hacer para dar respuesta a las situaciones analizadas y valoradas en el juzgar. Se trata de trazar líneas de acción y orientaciones, de operativizar los desafíos planteados."¹⁷² El momento de **actuar** refiere didácticamente a un trabajo colaborativo que pudiera ser el detonante de la transformación social desde el aquí y ahora. Una vertiente del *desein* heideggeriano y del *hic et nunc* post-conciliar. La valoración del trabajo colaborativo en el aula, posibilita el seguimiento de la transformación societal dentro y fuera de ella.

Para aterrizar el método en un ambiente áulico, Pellegrino parte del **ver** la realidad subjetiva, hacia el (**pensar, iluminar**) **juzgar**, como antesala del **actuar**; como una triada necesaria y consecutiva, valiéndose de herramientas cualitativas y cuantitativas de diagnóstico:

El **ver**, como parte de la trilogía **ver-juzgar-actuar**, es la experiencia del conocer por lo que se ha visto y lo que se ha escuchado; lo primero hace referencia a la metodología cuantitativa,

¹⁷² *IBID.* p. 40.

y lo segundo a una cualitativa; lo primero se manifiesta a través de las estadísticas, y lo segundo se revela a través de las historias narrativas y de la vida.¹⁷³

Las historias de vida o vivencias son una particularidad fundamental del método pues la narración es un momento de escucha y atención al otro, que introyecta y proyecta de manera empática la narración colectiva, activa la comprensión y colaboración a través del *einsverständnis* o consenso y el *verständigung* o disenso productivo, establecido por Habermas en el texto de la *Verdad y justificación*, desarrollado en el capítulo disciplinar.¹⁷⁴

Lo que torna cíclico el método es la escucha. El **ver** implica **escuchar**, pues la actividad áulica parte de un diálogo entre iguales, que se ve alimentado por las experiencias del otro o vivencias, en un ambiente y ánimo de consenso y disenso productivos, aunque nunca definitivos.

“Antes de un proyecto por realizar se necesita escucha por pensar; sin la escucha simpática e interesada, el mismo **ver** se puede convertir en un acto de violencia de la realidad. Por eso nos parece apropiado, hablando del método [...] **ver-juzgar-actuar**, todavía válido siempre y cuando prevea un «ver «cálido», que sepa entrar en relación con la realidad sin vulnerarla; además, el mismo escuchar no tiene que terminarse en la primera fase de ejecución del proceso metodológico, más bien tendría que acompañarlo en cada etapa de su actuación; sí, es verdad que no hay cambio si no hay aceptación del otro, y no hay aceptación del otro si no hay escucha.”¹⁷⁵

La escucha del otro forma integralmente en el sentido comunitario, es decir, el ser humano se forma para los demás, escuchando su visión de la realidad que comparte consigo mismo. La generosidad de darse al otro, de escucharlo.

3.4 La influencia de Paulo Freire en el ver-juzgar-actuar

Pero ¿qué vincula el método de ver-juzgar-actuar con la pedagogía de Paulo Freire? Precisamente lo dialógico, lo histórico, lo hermenéutico y lo relevante del método para las comunidades de base en América Latina que repercutió en el modelo académico del CCH:

Debe destacarse inicialmente el carácter dialéctico del método freiriano, es decir, que se construye articulando teoría y práctica y surge a partir de la reflexión sobre la práctica. Por ello, para su comprensión es fundamental tener en cuenta el contexto sociopolítico, especialmente de la sociedad brasileña (y de otras sociedades latinoamericanas) de los años 60's y los debates políticos e ideológicos que ocupan su atención.¹⁷⁶

Precisamente, Freire es quien se encarga de darle imagen de joven y adolescente a las inquietudes esperanzadoras que mueven en la ontología a las sociedades posmodernas:

Los jóvenes y adolescentes también salen a la calle, critican, exigen seriedad y transparencia [...] La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica.¹⁷⁷

¹⁷³LUIGI PELLEGRINO. *Op. Cit.* p. 132.

¹⁷⁴JÜRGEN HABERMAS. *Verdad y Justificación*. Trotta. Madrid. 2011. p.112.

¹⁷⁵LUIGI PELLEGRINO. *Op. Cit.* p. 132.

¹⁷⁶CARLOS GAITAN. *El método de Paulo Freire*. CLACSO. Buenos Aires. 2003. p. 211.

¹⁷⁷PAULO FREIRE. *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI. México. 1996. p. 38.

Para Freire, el acto educativo era un acto dialógico, emancipador, lleno de contenido y reflexión para la transformación del mundo: “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más hueca, mitificante. Es *praxis*, que implica la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”¹⁷⁸ En la filosofía y la teología de la liberación latinoamericanas, el método de Freire se incorpora en las comunidades de base, llevando el **ver-juzgar-actuar** hacia ámbitos áulicos, y el diálogo profundo, transformador y emancipador hacia las tribunas e iglesias. Fue una simbiosis donde cristianos y marxistas luchaban por liberar al mismo pueblo. Unos y otros dialogaban en términos freireanos y de las juventudes obreras de Bélgica y Francia para desde la escuela o parroquia, añadir un matiz de pensamiento y confrontación de las fuentes en el acto de juzgar, de tal manera que se reelabora como la metodología del **ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar** para transformar el mundo. Es una pedagogía de diálogo participativo e intenso que inevitablemente encamina a la *praxis* dialógica.

Como todo método, el *ver-juzgar-actuar* convalida interrogantes y cuestiona supuestos que pueden favorecer o mitigar los avances de su trayectoria:

Me parece importante destacar aquí algunos supuestos de este método: la importancia que tiene en los procesos educativos el conocimiento del alumno y de su contexto; la preocupación por convertirlo en sujeto de diálogo y recreador del conocimiento. Aquí me surge otra inquietud: ¿cómo se da al interior del método la articulación del saber cotidiano y el saber especializado? ¿Cómo orientar al estudiante a superar la visión de su sentido común y el de su contexto socio-cultural? ¿Cómo vincular saber no experto y saberes especializados?¹⁷⁹

Tal vez a cada profesor que se atreve a utilizar dicha metodología le corresponde, desde su experiencia docente, responder a estas interrogantes en el ejercicio de su *praxis* docente. Por mi cuenta, me atrevo a señalar que el papel del profesor como facilitador y observador participante le permiten orientar hacia el contexto y la situación socio-cultural de los alumnos y la sociedad en la que se desenvuelven. La naturaleza del CCH, como bachillerato de cultura básica y general, establece el gozne necesario entre la educación básica (saber no experto) y los estudios superiores (saberes especializados), tal y como lo tuvo previsto Don Pablo González Casanova y su equipo en el acto fundacional del Colegio.

Y es en ello, que la palabra como vehículo de intercambio y desplazamiento para el lenguaje erige su papel mediador en la deliberación que nos conecta con el terreno de la política y los medios de comunicación; es decir, la democratización hermenéutica del lenguaje como vehículo de interacción para el saber y el conocimiento, y el papel fundamental de la palabra en el aula freireana dialógica como apotema de liberación y ruptura con la dominación:

Finalmente, deseo destacar con mucho énfasis la mediación dialógica de la palabra. Ella permite entender el sentido profundamente político de esta pedagogía, ya que el uso dialógico de la palabra permite prefigurar una relación social no dominadora. Como dice Celso de Rui

¹⁷⁸PAULO FREIRE. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI. México. 1992. p. 82.

¹⁷⁹CARLOS GAITAN. *Op. Cit.* p. 212.

Beisiegel: «La educación del adulto debería constituirse, a la vez, en práctica del diálogo, práctica del respeto a las posiciones de los otros y práctica de la democracia».¹⁸⁰

En ese sentido, el uso comunicativo del lenguaje y la palabra en los procesos educativos da su sentido más auténtico a la educación como «práctica política».¹⁸¹ En el fondo, se apuesta por una filosofía política, que incluya a la filosofía del lenguaje, a la hermenéutica, a la lógica y a la ética de la argumentación. Más allá de una postura política, la educación como política en sí.

Un rasgo muy importante de coincidencia y empate que existe entre el método propuesto del *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* y el *lenguaje total* de Paulo Freire viene dado por las «historias de vida» a las que hacía referencia Pellegrino para la etapa del *ver*, y lo que plasma Carlos Núñez Hurtado en el prólogo de la *Pedagogía de la esperanza*:

Así también tuvimos la oportunidad de conocer a Paulo «en mangas de camisa», recordando vivencias, como cuando conversamos sobre el tema de la experiencia que tuvo Paulo cuando, hacía muchos años, estuvo a punto de ahogarse en alguna playa de Brasil. El tema de la vida y la muerte y el tránsito de un estado a otro nos hicieron filosofar un buen rato sobre el sentido de la vida, el compromiso y la trascendencia mientras saboreábamos algunas frutas aderezadas con el polvo de aquellos apartados caminos vecinales.¹⁸²

Destacan tres rasgos fundamentales: Primero, el conocer a Paulo Freire «en mangas de camisa», habla de una pedagogía que no se reduce al escritorio, sino que es itinerante; va al encuentro de la experiencia didáctica en cualquier escenario intra y extra áulico. Segundo, la invitación a filosofar sobre el sentido de la vida, el compromiso y la trascendencia. Tercero, la metáfora del «polvo de los caminos vecinales», habla de una pedagogía comprometida con los lugares recónditos, abandonados del sistema capitalista civilizatorio. Esto implica los ecos de la «*Pedagogía del oprimido*», primera obra pedagógica de Freire, asintótica respecto de la teología y la filosofía de la liberación.

Otra coincidencia que surge es la del *silencio activo* freireano en la «*Pedagogía de la Esperanza*», semejante a lo que Pellegrino considera como la *escucha* que torna cíclico el método del *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* y que justo se citó con anterioridad:

Cuando él estaba en Guinea haciendo un trabajo con los campesinos, en un taller cuyo tema era el de la salud, había un viejito que estaba siempre callado. No participaba en ninguna de las dinámicas que ponían los coordinadores en las mesas; estuvo en una esquina completamente callado, sin participar durante tres semanas. Pero un día, al final del taller, le pidieron que identificara una palabra generadora. Y se para el viejito que nunca había hablado y dice: «Salud es liberación, porque la salud se asocia con la liberación del hombre», etc. Hizo entonces una clara y muy larga exposición analítica de todo lo que se había venido tratando durante semanas. Entonces todo el mundo le dice: «Oiga, pero usted no había hablado, pensábamos que era mudo; en todas las dinámicas no hizo ruido, no participaba para nada». Él contestó: «No, yo estaba en silencio, en un silencio activo».¹⁸³

¹⁸⁰CELSE DE RUI BEISIEGEL. *Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire*. USP. Sao Paulo. 1982. p. 37.

¹⁸¹CARLOS GAITAN. *Op. Cit.* p. 212.

¹⁸²PAULO FREIRE. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI. México. 1992. p. 13.

¹⁸³*IBID.* p. 19.

Los tiempos áulicos a veces nos llevan a correr antes de caminar. Pero este tipo de pedagogía, exige de nosotros paciencia y calma para poder aprovechar dinámicas de *escucha* y *silencio activo*, fundamentos ancestrales del *trabajo colaborativo* y la *participación* displicente en la clase.

Con relación al tema de la *verdad*, fundamento filosófico disciplinar de la presente investigación, Paulo Freire lo contempla como el *desocultamiento* (tratado en el símil de la caverna platónica) en referencia a la utopía y la politización de la educación; y como crítica a la pedagogía meramente programática y conservadoramente despolitizada:

Para mí, en cambio, la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad. Es porque siempre he pensado así por lo que a veces se discute si soy o no un educador. Eso fue lo que ocurrió en un encuentro realizado recientemente en la UNESCO, en París, según me contó uno de los que participaron en él, en que representantes latinoamericanos me negaban la condición de educador. Que obviamente no se negaban a sí mismos. Criticaban en mí lo que les parecía mi politización exagerada. No percibían, sin embargo, que al negarme a mí la condición de educador, por ser demasiado político, eran tan políticos como yo. Aunque ciertamente, en una posición contraria a la mía. Neutrales no eran, ni podrían serlo.¹⁸⁴

Son muchos los críticos del *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar*, así como de la *pedagogía freireana*, sin embargo, baste recordar que en Ciencia Política no existe la neutralidad debido a que somos seres de *praxis*, y animales políticos, que ejercemos la deliberación para la vida pública, como parte de nuestra naturaleza humana según Aristóteles (cf. *EN* III5,1112b20-27; véase también VI10,1142a31 ss.), por lo tanto, el acto educativo es eminente e inminentemente político, a tal grado que no debe ser el Estado el rector de la Educación, sino la Educación la rectora del Estado.

Es así que se percibe detallada y fundamentadamente la raigambre histórica y metodológica del *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* como método educativo de emancipación y liberación cultural, política, económica y existencial, llevada a las aulas de los jóvenes en pos de un diálogo intergeneracional, de la mano de la *pedagogía freireana* (del oprimido, de la esperanza, de la autonomía). Es una metodología que sin duda cabe dentro del modelo académico del Colegio y de la UNAM, pero más allá, ha tenido una *praxis* universal. Así concebida, se pone en práctica y llega a México por dos vías: las Comunidades de Base y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

3.5 El racionalismo aplicado intermedio, la praxis dialógica y la construcción y deconstrucción del saber “decolonial” de Vitarelli

Las primeras aproximaciones desde una pedagogía anclada o anidada en el sur (no solo geográfico, sino también simbólico, económico y político), implican una alternancia de directrices en todos los sentidos posibles:

¹⁸⁴ *IBID.* p. 37.

Pensar las prácticas pedagógicas decoloniales implica para nosotros refundar el universo del ser y del hacer de la educación en un anclaje territorial desde donde emerge el propio itinerario de la praxis que interroga, de-construye, y expande sentidos de voces silenciadas y opacadas, durante largo tiempo, en nuestra historicidad.”¹⁸⁵

Al igual que Freire, Vitarelli está descolonizando el saber, llevándolo al plano más noble posible; el de la comprensión del otro y la voz del pobre, el despojado y el desprovisto. En sus inicios, el CCH estaba pensado en padres o madres jóvenes que tuvieran qué ser sostén y proveedores del hogar, y al mismo tiempo qué prepararse para asumir un desarrollo profesional completo. Esto ha estado situado al sur, siempre. Desde esa ubicuidad epistémica y política, Vitarelli nos pide realzar como estrategia didáctica la *praxis* dialógica, resultante del hartazgo sobajado del dominado en su afán de aprender y liberarse; pero no sola, sino acompañada. Convertirlo en algo más que mera *praxis* educativa: llegar a ser una decolonización del saber doméstico, del saber escolar, del saber político, económico y social.

Plantear una educación decolonial, decolonializada y decolonializante, implica una *sociología de las emergencias* en el plano más humano de la educación: el compartir. Y en ello, hay tres pilares fundamentales:

La problemática que nos ocupa adquiere su anclaje en tres pilares sobre lo cual nos venimos cuestionando: a) un racionalismo aplicado que hace pie en una posición intermedia del conocimiento, b) una actitud dialógica que fomenta la praxis como opción teórica práctica y c) una subjetividad decolonial que reposiciona a los sujetos desde otro ángulo que no es el unidireccional.¹⁸⁶

El racionalismo aplicado intermedio, la *praxis* dialógica y la subjetividad decolonial, son elementos que coinciden con el método del *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* y con la pedagogía del *oprimido-esperanza-autonomía* como sucede en la pedagogía freireana.

Esta tríada de «el racionalismo aplicado intermedio, la praxis dialógica y la subjetividad decolonial», posee un fundamento filosófico y teleológico inconmensurable en cuanto a su origen (filosofía) y destino (telos-logía):

La filosofía de la educación nos conduce al camino de elucidación del sujeto en un «telos» que posiciona a la persona y la hace única al atravesarla por la indagación permanente y al repreguntarse por las prácticas del conocimiento en comunidades gnoseológicas permeadas por una ética del sí mismo.¹⁸⁷

La consecuencia de esta tríada, nos lleva a conformar comunidades de indagación y conocimiento de alteridad decolonial (Enrique Dussel refiere la *alteridad* como “una postura justa y de escucha ante el otro, propio de la ética de la liberación latinoamericana”¹⁸⁸) que en suma pueden ejercer el magisterio latinoamericano desde el *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar*.

¹⁸⁵MARCELO VITARELLI. “Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales” en *Revista de Educación*. Año IX. Num. 13. San Luis. 2018. p. 63. Se utiliza la palabra decolonial y sus derivados, aunque no esté validada por la RAE, por congruencia con el autor, argentino de nacimiento, que formó el neologismo por influencia intelectual de gente como Paulo Freire y Boaventura De Sousa.

¹⁸⁶*IBID.* p. 61.

¹⁸⁷*IBID.* p. 64.

¹⁸⁸ ENRIQUE DUSSEL. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Siglo XXI. 1973. Argentina. p. 61.

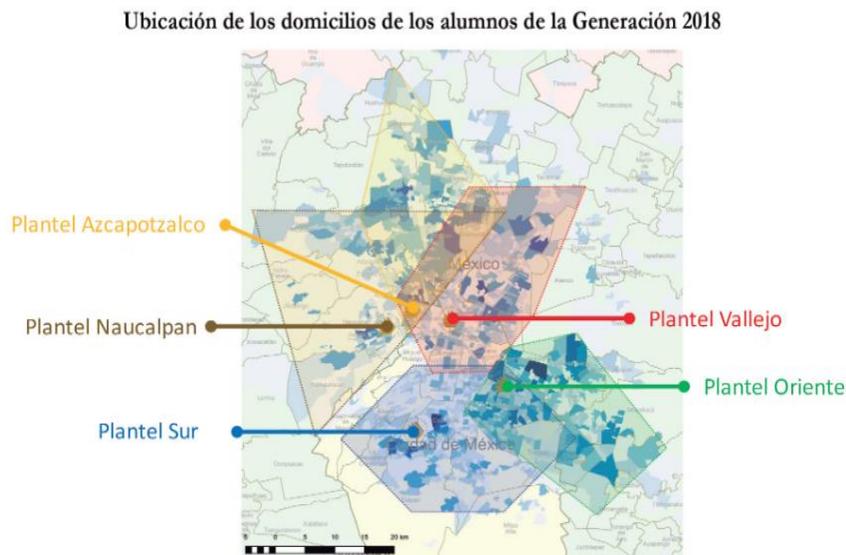
3.6 El sujeto educativo: el alumno de CCH hoy

Acerca del alumno del Colegio, destinatario final de los resultados que arroja la investigación, poco hay de investigado y sistematizado. De entrada, las cifras más optimistas de la DGCCH dicen que el bachillerato mexicano alcanza una cobertura del 74.5%:

En el actual contexto educativo de nuestro país se estima que uno de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria, no concluyen sexto y cinco de cada 100 alumnos que ingresan a la secundaria no acaban tercero, y 15 de cada 100 que ingresan a Educación Media Superior, no terminan su Bachillerato, a pesar de la obligatoriedad constitucional de ampliar la cobertura de Educación Media Superior a todo el que la solicite para su universalización en 2021/22. La cobertura actual del 74.5% sigue siendo insuficiente¹⁸⁹

Cobertura que hoy en día parece insuficiente, de frente a lo que se espera para 2021/2022. Otro dato muy revelador: el contraste del nivel educativo familiar de los hogares de alumnos del CCH en sus primeros años, de frente a las zonas de donde hoy provienen sus estudiantes, con altos índices de inseguridad y rezago social:

Hace poco más de 46 años, muchos de los primeros alumnos que llegaron al recién creado Colegio de Ciencias y Humanidades eran hijos de familias que, en un alto porcentaje, eran la primera generación en cursar Educación Media Superior. Hoy, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades es responsable de la formación de cerca de 60,000 estudiantes, en cinco planteles ubicados en las zonas periurbanas con alto impacto de inseguridad y rezago social.¹⁹⁰



Fuente. ¹⁹¹

Como se indicó en la revisión histórica de los programas, la misión del Colegio desde su fundación se encaminaba a emparejar las condiciones sociales

¹⁸⁹ DGCCH. **Informe Gestión Directiva 2014-2018. ENCCH.** CCH-UNAM. México. 2018. p. 63.

¹⁹⁰ *IBID.* p. 64.

¹⁹¹ *IBIDEM.*

de desigualdad, que faculta la verdad como *hemet* y *hemuna* [Pilatosky, página 15 de la presente investigación]. Hoy en día se sigue sosteniendo dicho discurso en el informe de la gestión directiva, de frente a los datos presentados: “Un reto importante en la educación es que, a pesar de los contrastes de desigualdad en México, la educación sea un mecanismo igualador de oportunidades.”¹⁹² En medio de estas condiciones de desigualdad que la escuela busca emparejar, ilustra mucho conocer las fluctuaciones en el ingreso de alumnos al Colegio, apreciando la fluctuación inmediata anterior, entre 2014 y 2017:

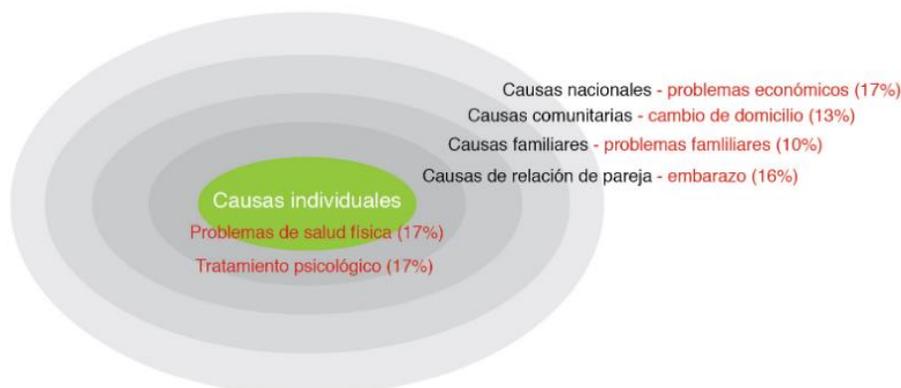
Alumnos inscritos de primer ingreso

Plantel	Año			
	2014	2015	2016	2017
	Alumnos Inscritos			
Azcapotzalco	3,676	3,832	3,516	3,530
Naucalpan	3,738	3,542	3,682	3,664
Vallejo	3,590	3,502	3,992	3,684
Oriente	3,803	3,513	3,980	3,872
Sur	4,012	3,885	3,753	3,474
Total	18,819	18,274	18,923	18,224

Fuente. ¹⁹³

La suspensión académica, mal llamada *deserción*, que han hallado las autoridades del Colegio en sus múltiples modos de intervención, arrojan los siguientes resultados:

Suspensión académica en el CCH 2014-2018
90% por causas multifactoriales



Estas causas multifactoriales de la suspensión académica en el CCH apuntan a los problemas de salud física, tratamientos psicológicos, problemas económicos, embarazos, cambios de domicilio y otros problemas familiares. En el contexto de desigualdad y emparejamiento social, las principales causas de

¹⁹² *IBID.* p. 63.

¹⁹³ *IBID.* p. 67.

suspensión escolar siguen quedando fuera del control escolar, pero abren otras posibilidades como cursar el bachillerato en línea o de manera semipresencial.

La DGTIC, la Coordinación de Tecnologías para la educación y H@bitat Puma aplicaron el TICómetro, cuestionario de diagnóstico sobre habilidades digitales de los alumnos del Colegio, arrojando los siguientes resultados:

Los resultados de este instrumento indicaron que durante el periodo reportado 84.5% en promedio, de las diferentes generaciones tenían acceso a Internet desde su casa. En cuanto a dispositivos, la mayoría de los alumnos tiene y usan: computadora de escritorio, celular (Android) y laptop(...) Las deficiencias en las habilidades para el uso de TIC de las distintas generaciones a su ingreso fueron principalmente en el manejo de paquetería de oficina, edición de imágenes, conocimiento de partes de una computadora, seguridad en dispositivos móviles, correo electrónico y redes sociales; y en colaboración y comunicación en línea de los dispositivos móviles y, en algunos casos, en el manejo del correo electrónico (...)Por otra parte, este instrumento mostró que los alumnos tienen un conocimiento aceptable en el manejo y administración de la información, búsqueda y criterios de selección de información, servicios en línea, antivirus, dispositivos móviles y redes sociales. La información aportada por este instrumento es relevante para que el profesorado pueda hacer los ajustes necesarios a su planeación didáctica. A partir de este diagnóstico, resulta oportuno desarrollar acciones en el uso de los dispositivos móviles y los recursos de Internet, con la adecuada orientación y asesoramiento para que sean empleados como alternativas de fuentes de consulta al interior y fuera de las aulas.¹⁹⁴

Antes de implementar la estrategia didáctica, se aplicó un cuestionario basado en las intuiciones docentes del profesor, quién con base en su experiencia académica, pudo obtener datos digitales de la totalidad de los estudiantes intervenidos en la práctica docente. De este cuestionario se da cuenta en el capítulo siguiente, la aplicación de la estrategia didáctica; pero para los fines descriptivos de este apartado, se comparten previamente los resultados que arrojaron con mayorías absolutas (95% o más): la mayor parte son muchachos(as) de entre 17 y 18 años, que viven con su madre y sus hermanos, cuya madre tiene un nivel académico entre bachillerato terminado y licenciatura trunca, alumnos(as) que tienen celular 4G, que desayunan en casa y pasan la mayor parte del día en actividades relativas al colegio, que invierten su dinero básicamente en telefonía y datos, transporte y comida, que utilizan facebook, twitter, instagram, snapchat, google y outlook, que habitan en un hogar donde no supervisan su actividad en redes, ni se encuentran sujetos(as) a los horarios y límites de un control parental para sus conexiones digitales. Además, con cierta frecuencia o mayoría relativa (51% a 94%) se tienen alumnos(as) cuyos hogares obtienen percepciones mensuales que fluctúan entre los \$15,000.00 y los \$25,000.00 m.n. habitando un inmueble rentado, alumnos(as) que estudian y ayudan en casa como labor, que perciben los beneficios de una beca de gobierno que les da entre \$650.00 y \$3,500.00 mensuales según sea el caso, además de recibir apoyo monetario de sus familiares, navegan en sistema *android* y comen fuera de casa. En resumen, son alumnos con un actividad digital o virtual mayor a su actividad física relacional. Muchos de ellos siguen dependiendo de sus padres y no han sido educados de manera digital, por lo que sus condiciones socioeconómicas y culturales los

¹⁹⁴ *IBID.* p. 56.

vuelven sujetos idóneos de la manipulación mediática por su alto nivel de exposición ante las redes sociales, su bajo criterio y su enorme consumo. Esto representa el reto que se desea afrontar con la presente investigación.

3.7 Corolario psicopedagógico

Filósofos, Psicoanalistas y pedagogos tenemos un terreno común de trabajo e intersección: la verdad. Llámense pacientes o alumnos, son preponderantes los hallazgos sobre la verdad de uno mismo. Desde la antigüedad griega, los primeros filósofos presocráticos se planteaban el problema del origen del cosmos y la materia, el devenir de las cosas se hallaba en el aire, el agua, la tierra y el fuego. No en vano, Sócrates-Platón y Aristóteles retomaron la primera enseñanza del pórtico de la *stoa*: concóctete a ti mismo. El *logos asarkos* y la *paideía* conminaban a una *aletheía* y una *veritas* pragmática que llegó hasta el dominio romano en la cuna de la cristiandad occidental, y del pacto monogámico de occidente.

Durante el período medieval, se truncaron *de facto* las pulsiones y la libido, puesto que la barbarie de la antigüedad dejó una marca honda y profunda en el pensamiento derivado del dualismo platónico, la lógica aristotélica-tomista y el purismo moral escatológico. Todo aquel que levantaba escollos en esos terrenos del conocimiento, pasaba a ser un condenado por la inquisición, y era ejecutado por el tribunal del santo oficio. Sin embargo el conocimiento de sí mismo se abre paso, como la puerta de la *stoa*. Hasta entonces, la verdad del conocimiento pendía de las teorías correspondentistas, es decir, el origen de las cosas (*apeirón, argé*) tal como las encontrábamos en la naturaleza, o en la divinidad (teos).

Para la Modernidad, Descartes y Kant (debido a su realismo epistemológico), abren paso a las teorías coherentistas (que no son adoptadas por todos), en donde la razón comienza a jugar el papel de factor determinante de la verdad, pues la realidad está vinculada a ella *nihil est in intellectus, quid non sed prima in sensu* (nada hay en el intelecto que no haya pasado primero por los sentidos) otorgándole primacía de verdad *veritas sed adequatio intellectus et rei* (la verdad es la adecuación del intelecto con la realidad).

Después de la Modernidad y hasta nuestros días, se han desarrollado las teorías procesuales-procedimentales-consensuales. La verdad es presentada como una construcción políglota, pluricultural y multidisciplinaria que aprovecha todos los elementos de diversas fuentes, que apuestan al consenso, basados en la legitimidad del procedimiento, recuperando lo mejor del correspondentismo y del coherentismo, poniendo a dialogar estos elementos en búsqueda de la verdad.

En estos procesos la hermenéutica realiza la ligadura fundamental entre la filosofía, la pedagogía y la psicología, vía los maestros de la sospecha, pero más específicamente sobre la lectura antropológica y filosófica de *Tótem y Tabú* de Freud, donde los consensos afloran por la efectividad del procedimiento y el hartazgo de un método científico rígido que tampoco alcanza para explicar la

totalidad del ser humano, mucho menos del universo. La lectura filosófica del psicoanálisis aplicado a los procesos de *enseñanza-aprendizaje*, le aporta solidez a una ontología de relación u horizontal [Heidegger, Habermass], superando dialécticamente la ontología vertical o de substancia [aristotélico-tomista] y recuperando en la justificación a la razón elemental [Descartes-Kant].

De tal modo que la verdad es más vista de manera dialógica y radica en la construcción social de la realidad [Berger y Luckmann]. Así, están las condiciones dadas para que el ser humano sea refundado o reeducado desde una visión más integradora y menos parcial, más horizontal y solidaria, dialógica y hermenéutica. Una visión filosófica del diálogo académico en términos de *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* e incidir como *praxis* en la realidad, desde el aula.

Así, se precisa de un método que incorporado a la participación y análisis crítico de la realidad, sea capaz de arrojar respuestas en *búsqueda de la verdad*, denunciando a la *posverdad*, entre los *rasgos de una adolescencia normal* y la *contratransferencia*.

Un método como el *ver-juzgar(pensar-iluminar)-actuar* que basado en la contemplación, el análisis riguroso y la acción inminente, sea capaz de transformar la sociedad desde el interior al exterior, desde el aula hasta el resto de nuestro entorno. Un método didáctico que ponga al otro como eje de reflexión de alteridad y que ponga especial cuidado en la escucha del otro para poseer todos los elementos necesarios de un análisis profundo. Un método que no cesa, sino que se hace cíclico por la escucha de los demás. Aquí debo señalar que las comunidades de base han actualizado el método con otros dos pasos: evaluar y celebrar. Sin embargo no son objeto de esta disertación, debido a la imposibilidad de argumentar teológicamente, pero en ese lugar propio del método, se evalúan los resultados y se celebran las luchas (cosa que nosotros también haremos, pero sin fundamentarlo teológicamente, más bien hallando las correspondencias pedagógicas y filosóficas: la evaluación continua cualitativa y la fiesta del conocimiento). Hay convicción por parte de la investigación de que se puede empatar el método teológico de exégesis latinoamericana con todo este trabajo; sin embargo, hacerlo requeriría otras muchas hojas y un espíritu de laicidad universitaria dialogante con todas las creencias (o no creencias) y un colegio de teología que tuvo la Universidad y ya no existe.

Dicho método, obedece a una corriente pedagógica denominada freireana, admitida por algunos y despreciada por bastantes. Una *pedagogía freireana* que se centra en la palabra totalizadora y la vivencia que el otro comparte en la escucha. Pedagogía que pasa por mirar al *oprimido*, para brindarle *esperanza* y reconocerle *autonomía*. Una pedagogía que no se encuentra estructurada a la usanza de occidente, sino que es capaz de indagar en nuestras raíces culturales para dar una respuesta propia y descolonizada.

Y a este método que surge de la pedagogía mencionada, le aplicamos *una racionalidad intermedia, una praxis dialógica y lo vemos decolonizar el saber* tal

como señaló Vitarelli, en un movimiento social emergente que busca apropiarse del sentido de la educación, de tal modo que la autonomía deja de ser una utopía y se torna en un modelo de trabajo intelectual. Esta es la base dialógica participativa que nos permitirá elucidar alternativas y respuestas de frente al fenómeno mediático de la posverdad, con herramientas filosóficas y con una plataforma didáctico-pedagógica propia de la edad y el lugar, pero con bastante crítica acumulada por años de experiencia docente.

No se puede imaginar o diseñar una ruta didáctica, ni una plataforma pedagógica más adecuada al modelo del CCH que ésta, para los fines que persigue la investigación. Un producto educativo latinoamericano que de frente a la colonialidad del saber impuesta, en contacto con la realidad del oprimido que ha visto negadas sus esperanzas y sus voliciones autónomas, ve, escucha, dialoga, piensa, reflexiona, comparte, ilumina, juzga, y se prepara para la acción, actuando; y emerge desde la trinchera más sagrada e indómita que representa la educación, una educación horizontal e incluyente, desde el otro oprimido y rechazado, que lo coloca como sujeto responsable de su propio proceso educativo.

De aquí brota el eje secuencial o estrategia didáctica de la práctica docente: un eje que (de)construye un concepto idóneo de verdad para los alumnos basado en la tradición filosófica del correspondentismo, el coherentismo, pero fundamentalmente, la síntesis metodológica contemporánea de las teorías consensual-procedimentales. Un énfasis en la verdad justicia, que recoge la racionalidad del pastor y no del guerrero, que opta por el pobre y el débil o marginado, que busca la memoria para el perdón y el olvido sin dejar de lado la práctica sana de resarcir los daños, proteger y cuidar a las víctimas y sus familiares, otorgando a la verdad el nivel de derecho humano. Esta concepción filosófica vendrá respaldada históricamente por el proceso de los programas de estudio de Filosofía en el Colegio.

A su vez, este eje secuencial se estructura desde la detonación de la actividad estratégica con los alumnos desde el síndrome de la adolescencia normal de Knobel y el cuestionamiento filosófico de Luis Villoro, pero su cauce fundamental recuperará la hermenéutica y la *praxis* dialógica de racionalidad intermedia y construcción-deconstrucción y decolonización del saber; del disenso útil, hasta en sus silencios participativos, abonando al consenso práxico. Una práctica deliberativa, democrática y dialógica de hacer *filosofía de a pie*,¹⁹⁵ que evidencia la necesidad de interpretar las diferencias y los silencios en la contratransferencia de Luthenberg y en los momentos de trabajo colaborativo y diálogo áulico que cobra conciencia de la opresión, libera, aporta esperanza y autonomía. Ahora es el turno de revisar la integración de todas estas teorías en la práctica docente, objeto de estudio del siguiente capítulo.

¹⁹⁵ No se busca que todos los alumnos sean licenciados en filosofía, pero sí que sean capaces de reconstruir el sentido de su vida y todos los fenómenos que consideren necesarios desde una perspectiva filosófica que aprenden en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, como respuesta al mundo y la cotidianidad.

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Las categorías a valorar en la práctica docente parten de lo disciplinar, pasando por lo histórico, para concretar sobre la concepción psicopedagógica, con herramientas didácticas concretas. Acorde con lo presentado con anterioridad, se busca comenzar desde una idea de verdad propia (para lo cual es necesario pasar por el síndrome de la adolescencia normal de Mauricio Knobel, ayudando a los alumnos a identificar su propio proceso de encuentro con la verdad), contrastándola con el texto de Villoro sobre el para qué de la Filosofía.

En adelante, con la metodología descrita acerca del *ver-juzgar(iluminar-pensar)-actuar*, se establece un plan de acción deliberativo y dialógico que permite detectar las contratransferencias para facilitar el disenso útil *verständigung* y abonar al consenso *einverständnis* desde una praxis dialógica incrustada a lo largo de las sesiones. Finalmente, las actividades, el eje secuencial en que están dispuestas y sus valoraciones (evaluación) permiten constatar que efectivamente, se llega al punto deseado, una reflexión filosófica de la verdad que les asiste para identificar las *#fakenews* y contrarrestar los efectos de la *posverdad* en los contenidos filosóficos, en la cotidianidad de la que parte el acto educativo y los esfuerzos aúlicos, así como la *bildung* (paideía-apaideusía-paideía) que termina arrojando elementos formativos en el trabajo colaborativo y en sus *hábitos, actitudes y valores*.

Un primer elemento de diagnóstico y análisis es cualitativo, y parte de la observación participante¹⁹⁶ desde la figura del docente. En ella, se recuperan notas personales acerca de cómo utilizan los alumnos las tecnologías, tanto para estudiar como para su divertimento y pasatiempo cotidiano, ubicando las asperezas entre estos dos rasgos, es decir, las diferencias entre la comunicación formal e informal. Aunado a ello, la enorme cantidad de plagios (copy&paste), malos parafraseos, citas incorrectas, y trabajos tomados de sitios como “Rincón del vago”, “Buenas tareas”, “Monografías.com”, etc, motivaron la necesidad y urgencia de documentar y ponderar dichas prácticas, incluso, a tomar medidas temporales y emergentes para anticiparse a dichas prácticas.

Para poder llegar a ello y como segundo elemento de diagnóstico, mi intuición docente me llevó a diseñar un cuestionario riguroso, de carácter cuantitativo, aunque diseñado con la simpleza metodológica del contacto de los alumnos con las tecnologías de información y comunicación (tic’s) y las tecnologías aplicadas al conocimiento (tac’s), que sin pretender total dominio de la ciencia social, es una herramienta de diagnóstico aplicada en la sesión previa. Cuestionario que a continuación presento, aclarando el colocar en formato **resaltado** los indicadores absolutos (95% o más) y en formato *cursivo* los indicadores mayoritarios (51% o más), expuestos en el capítulo anterior. A continuación el cuestionario completo:

¹⁹⁶ARTHUR ASA BERGER. *Media and Communication Research Methods*. SAGE. Boston. 2015. pp. 161-172.

Diagnóstico cuantitativo Práctica docente MADEMS grupo _____ turno _____ fecha _____

Instrucciones: El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener indicadores socioeconómicos de manera total y absolutamente anónima, solo con la finalidad de mejorar la preparación docente. **No pongas nombres.**

1.- Edad: 16 () **17 () 18 ()** 19 () 20 () 21 () 22 () 23 () 24 () 25 () 26 o + ()

2.- Familia: Padre () **Madre () Hermanos-as ()** otros () ¿cuantas personas viven contigo? _____

3.- Escolaridades:

Primaria – P	Secundaria – S	Bachillerato - B	Licenciatura- L
Maestría- M	Doctorado – D	Post-doctorado - PD	Trunco - t
Padre		Madre B y L t	
Hermano-a		Hermano-a	
Hermano-a		Hermano-a	
Hermano-a		Hermano-a	

4.- Ingresos mensuales estimados:

\$1,000 – \$5,000 A	\$5,000 – \$10,000 B	\$10,000 - \$15,000 C	\$15,000 - \$25,000 D
\$25,000 - \$35,000 D+	\$35,000 - \$50,000 D++	\$50,000 - \$100,000 D+++	\$100,000 ó + E
Padre		Madre	
Hermano-a		Hermano-a	
Hermano-a		Hermano-a	
Hermano-a		Hermano-a	
Total de ingresos mensuales en casa: _____			

5.- Vivienda: Casa propia () Casa renta () Departamento propio () **Departamento renta ()** Vecindad () Vive con algún otro familiar () Internado () casa de asistencia () Otro _____
vive en cuarto propio () comparte cuarto () tiene otro espacio de estudio () estudia fuera () colonia: _____ delegación o municipio: _____ Estado: _____

6.- El Alumno: trabaja y estudia () **ayuda en casa y estudia ()** solo estudia ()

7.- Admon: **Prepasí ()** Beca Pronabes () Beca UNAM () Beca Telmex () otra _____ monto: \$ _____
Mesada () quincena () semana () diario () otro _____ monto: \$ _____
actividades extras: idiomas: \$ _____ deporte \$ _____ arte: \$ _____ otra: \$ _____

8.- Dispositivos: Computadora () Tablet () Celular 2G () Celular 3G () **Celular 4G () Android ()** iOs ()
Impresora () Scanner () Multimedia () tv cable () tv satelital () Netflix () Claro () Blim () X-box ()
Playstation () Nintendo () TV hibrida () Pantalla LED () Smartv () Ipod ()

9.- Comidas: **desayuno/casa ()** desayuno/fuera () come/casa () **come/fuera ()** cena/casa () cena fuera ()
colaciones/calle () colaciones/escuela () restaurante () garnachas () comida rápida () chatarra ()
Alimentos: carnes () aves () pescados/mariscos () vegetales () hortalizas () frutas () gramíneas ()

10.- Gastos (monto semanal): libros: \$ _____ fotocopias: \$ _____ útiles: \$ _____ **comida: \$ _____**
diversión: \$ _____ ropa: \$ _____ **telefonía y datos: \$ _____ pasajes: \$ _____** otros: \$ _____
En un cálculo aproximado, ¿Cuánto gastas a la semana en todos tus gastos? \$ _____

11.- redes sociales y espacios virtuales: **Facebook () Twitter () Instagram () Snapchat () outlook () google ()**
itunes () spotify () correo-e () comunidad unam () prodigy () blog () youtube ()
otros: _____
¿tus padres supervisan tu actividad en la red? Si () **No ()** ¿existe control parental en casa? Si () **No ()**

Gracias por tu colaboración. Te recordamos que esta información será tratada con respecto y reserva, para mejorar el desempeño del profesor practicante. Cualquier duda al respecto, te puedes acercar a preguntar.

4.1 DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Dante E. Bello Martínez
ASIGNATURA	Filosofía I
SEMESTRE ESCOLAR	Asignatura de quinto semestre (impartida en sexto semestre)
PLANTEL	CCH Azcapotzalco
F. DE ELABORACIÓN	Abril de 2019

4.2 PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	1.- La Filosofía y su relación con el ser humano
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Al finalizar la unidad el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Identificará las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social. • Desarrollará un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicien actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje.
APRENDIZAJE(S)	Mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo. • Comprende elementos fundamentales de la condición humana, a partir de las áreas o disciplinas filosóficas, con la finalidad de valorar los alcances de éstas en diversos ámbitos
TEMA(S)	El ser que construye y articula el conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • La pluralidad de criterios de verdad:

4.3 ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Provocar una aproximación al problema de las diversas formas de interpretar la realidad para llegar a la búsqueda de la **verdad** en tres niveles: 1) formulación y **discusión** del discurso teórico de estas formas (declarativo), 2) identificación de lo teórico en su cotidianidad y en el **diálogo** de los casos a revisar

(procedimental), y 3) plasmar sus apropiaciones en una actividad de cierre como forma de evaluación colaborativa, con discusión, diálogo y **deliberación** (actitudinal).

Resulta importante para la estrategia tal y como está pensada y desde una visión pedagógica y didáctica acorde con la finalidad dirigida, la precisión del método **ver-pensar-actuar** como una modalidad de la didáctica freireana, instalada en nuestra realidad latinoamericana, dadas las implicaciones filosóficas, políticas, sociales y culturales de la posverdad y su tratamiento. Por ello es que las sesiones están puestas en términos de **ver (apertura)**, **iluminar-pensar (desarrollo)** y **actuar (cierre)**. También por ello es que se parte de la **discusión**, para asentar en el **diálogo** y el proceso **deliberativo** como culmen de la dialéctica entre consenso **einverständnis** y disenso útil **verständigung**, tal y como lo propone Habermas.

Se contemplan dos tiempos didácticos: el tiempo didáctico ideal, que implica e involucra dos semanas del curso (cuatro sesiones de dos horas c/u) y el tiempo didáctico ajustado para la presente práctica docente en donde tengo que realizar toda la secuencia didáctica y abordar toda la temática en unas cuatro sesiones de hora y media. Es importante aclarar esta diferencia porque resulta notable a la hora de impartir las sesiones. Entre las dos opciones, el tiempo didáctico ideal y el tiempo didáctico ajustado saldrá la práctica en un tiempo didáctico real puesto que nunca una clase puede ajustarse a una gradación y secuenciación exacta, debido a que nuestro trabajo no es exacto, con máquinas o procesos abstractos. Nuestro trabajo docente es más humano e interpretativo, por lo tanto, las condiciones se van adecuando a partir de los sujetos educativos.

Después de conocer y utilizar los criterios de **verdad** de la *Filosofía* el alumno deberá, de frente al problema de la **posverdad**, ubicarla como una **desvirtuación política y mediática** del conocimiento y hacer de ello un aprendizaje significativo o relevante. Generar una autoconciencia de libertad para aceptar todas las formas de elaborar **conocimiento**. Identificar un proceso de autoliberación intelectual que pasa por los **criterios de verdad** que hacen frente a una **posverdad** plagada de noticias falsas y engañosas o **fake news**.

Una vez que el estudiante ha recorrido a lo largo de dos semestres las diversas disciplinas filosóficas en la asignatura (Introducción a la Filosofía, Epistemología, Antropología Filosófica, Lógica y Ética) posee los elementos para identificar los aspectos básicos de la Filosofía como tal, apreciando el valor de éstas en su formación y en su vida académica y en su cotidianidad familiar, barrial, laboral y afectiva. Esta identificación la plasmará en los productos de cada clase, diseñados para explotar todo lo que el alumno ha aprendido, reflexionado, interiorizado y de lo que se ha apropiado en última instancia. Es un ejercicio sintético que se ubica en el final de semestre con el objetivo de realizar un trabajo de síntesis filosófica del bachillerato.

De la misma manera, a la luz de la realidad antropológica que cada uno construye y en función de este ejercicio de síntesis, dichas actividades diseñadas instruccionalmente en un ambiente digital, le permitirán cuestionar y proponer sobre todo el vasto mundo de la sociedad de la información nuevas maneras de direccionar, analizar y comprender la filosofía en su entorno y cotidianidad, con aspectos y alcances políticos, económicos, culturales, sociales y educativos, de tal manera que basado en la estructura de pensamiento crítico en la que ha sido formado pueda:

- a) Retomar la pregunta inicial como actividad detonadora de cualquier reflexión filosófica, derivada del símbolo de la puerta de la stoa: $\gamma\upsilon\upsilon\gamma\tau\epsilon\ \alpha\tau\ \nu\upsilon\upsilon\sigma$ conócete a tí mismo. El alumno deberá responder sin evasivas, la pregunta por la verdad de sí mismo, considerando los 10 puntos de su **proceso adolescente normal** [Knobel], y evitando la **transferencia** [Luthenberg]

- b) Forjarse sus propios criterios de verdad, acondicionados desde los **elementos** históricos de la Filosofía y la Epistemología, aprendiendo a dialogar en igualdad de circunstancias (*bewährung*).
- c) Discutir y argumentar públicamente por consenso (*einverständnis*) y disenso dialógico de entendimiento (*verständigung*) con el fin de tomar acuerdos y decisiones responsables, dignas de una ética académica y una **praxis dialógica decolonial**, conectando filosofía y vida cotidiana
- d) Deliberar y llevar al espacio público digital los resultados de esta síntesis y de sus deliberaciones, para hacer de ello un producto filosófico adecuado a su nivel de estudios y a las vivencias típicas de su edad y condición humana.

El acicate de todas estas actividades, mediadas por las exposiciones en clase y con la síntesis de sus anotaciones, actividades y trabajos filosóficos, arrojará una evaluación cualitativa.

4.4. SECUENCIA DIDÁCTICA

TIEMPO DIDÁCTICO	Real: 4 sesiones de 1 hora y media presenciales, 4 horas de tareas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>1ª sesión.</p> <p>Ver: videos de jóvenes de la localidad. Discutir la verdad y la identidad del joven. https://www.youtube.com/watch?v=PJtezocKLP8 https://www.youtube.com/watch?v=NaHZKMeGWoU</p> <p>Pensar: diálogo sobre la identidad de los adolescentes-jóvenes</p> <p>Iluminar: cotejo de textos Villoro-Knobel. (Anexo 2. Material de Práctica docente)</p> <p>Actuar: Deliberación sobre la identidad del joven/poderes existentes</p> <p>Aporte o Tarea: revisar lectura sobre los criterios de verdad para la filosofía y elaborar ficha con aportes personales. (digesto del Anexo 1 que está en el Anexo 2)</p> <p>2ª sesión.</p> <p>Ver: Exposición y discusión sobre los criterios verdad vistos en el aporte</p> <p>Pensar: Diálogo sobre los criterios de verdad</p> <p>Iluminar: Texto Habermas consenso y disenso, <i>einverständnis</i> y <i>verständigung</i> (Anexo 2)</p> <p>Actuar: Deliberación sobre la verdad en la Filosofía, la cotidianidad y las noticias, considerando cuidadosamente el disenso útil y la contratransferencia</p> <p>Aporte o Tarea: investigar que es la posverdad y las fake news y elaborar ficha con aportes personales.</p> <p>3ª sesión.</p>

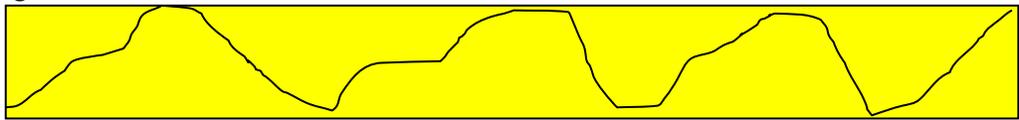
	<p>Ver: Vídeos de CCH (Ver, primera sesión). Discusión sobre las fake news</p> <p>Pensar: Diálogo acerca de la verdad histórica, política, jurídica y filosófica</p> <p>Iluminar: Texto de la posverdad (Anexo 2). Video de la “verdad histórica” en Ayotzinapa</p> <p>Actuar: Deliberación sobre la verdad del espacio público en la Filosofía Política, la cotidianidad y las noticias, considerando cuidadosamente el disenso útil y la contratransferencia.</p> <p>Aporte o Tarea: investigar los alcances políticos y mediáticos de las #fakenews y elaborar ficha con aportes personales.</p> <p>4ª sesión (evaluación).</p> <p>Ver: Trabajo en equipos: análisis de contenido mediático y filosófico. Discusión</p> <p>Pensar: Identificar mediante el diálogo criterios de verdad y rasgos de posverdad en el CCH. Detectar contratransferencias y falacias, así como el consenso y el disenso útil.</p> <p>Iluminar: Entrevistar exalumnos y maestros sobre la identidad del alumno del CCH.</p> <p>Actuar: Deliberar y realizar un videoblog sobre las #fakenews y las verdades de lo que se dice y se transmite en la red sobre el CCH.</p>
<p>ORGANIZACIÓN</p>	<p>Se presentan los casos de estudio en video o se platican. Seguido de cada caso, se desarrolla y explica la teoría pertinente de tal manera que los ejemplos del caso de estudio sean evidentes. Se les pide ir tomando nota. Una vez que se han presentado todos los casos y sus explicaciones, se hace una lectura introductoria en equipos y se realiza una síntesis de los principales conceptos. Finalmente, se propone una dinámica de evaluación en donde los alumnos puedan discutir realizando trabajo colaborativo y sintético. A su vez, entregan fichas con aportes de las lecturas propuestas.</p>
<p>MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO</p>	<p>Pizarrón y plumones</p> <p>Lap top, cañón y bocina (Plan “A”)</p> <p>Copias de textos (Anexo 2).</p> <p>Cartoncillos y fichas para el manual o elaboración del instructivo</p> <p>Máscaras, plumones y etiquetas para preservar identidad. Cámara de video del celular.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Ponderación: participación 25%, aportes (tareas) 25%, Videoblog 50%</p>

4.5 REFERENCIAS DE APOYO.

<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.</p>	<p>CORTINA, ADELA. “La verdad en la Filosofía” en Filosofía. Satillana. Madrid. 2010. pp. 106-114</p> <p>DELARBRE, R. <i>Con ustedes, la posverdad</i> en La Crónica. Num. 1,789. Vol. 3. p. 3</p> <p>DREZNER, D. <i>Why the post-truth political era might be around?</i> en Washington Post. Num 513. Vol. 7 16/06/2016. p. 15</p> <p>HABERMAS, J. Verdad y Justificación. Trotta. Madrid. 2011. p.47</p> <p>HEIDEGGER, M. <i>La doctrina de Platón acerca de la verdad</i> en Eikasia (Revista de Filosofía). Vol XII. Núm. Extraoridnario 1. UBA. Buenos Aires. 2007. p. 283</p> <p>KANT, I. <i>Introducción</i> en Crítica de la razón pura. Losada. Buenos Aires. 2010 p. 27</p> <p>ABERASTURY/KNOBEL. La adolescencia normal. Paidós E. México. 2016. p. 53</p> <p>PLATÓN. <i>La República o de lo justo (Libro VII)</i> en Diálogos. Porrúa. México. 2005 (1962). p. 155</p> <p>ROBERTS, D. Post-Truth politics en http://grist.org/article/2010-03-30-post-truth-politics/ p. 1</p> <p>TESICH, S. <i>The Watergate Syndrome</i> en The Nation. Vol. 5 Num. 11. 06/04/1992 p. 12</p> <p>TRIAS, F. <i>La verdad de la posverdad</i> en El País Semanal. No. 2,122. Vol. 5. 24/05/2017. p. 3</p> <p>VILLORO, LUIS. “¿Para qué la Filosofía?” en <i>Difusión Cultural UAM</i>. Año 8. Vol. 3. Num. 15. UAM. México. 2004. p. 13.</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p>	<p>ARENDT. H. La condición humana. Paidós. Barcelona. 1993. p. 62.</p> <p>BELLO, D. Axiología de la comunicación Política. Tesis Posgrado U. Iberoamericana. México. 2015. p. 81.</p> <p>BOLADERAS. M. <i>La opinión pública en Habermas</i> en Análisi (Revista de Filosofía). Num. XXVI. UAB. Barcelona. 2001. p. 54.</p> <p>CANEL, M. Comunicación política. Técnicas y estrategias para la sociedad de la información. Tecnos. Madrid. 1999. p. 22.</p> <p>CANEL, M. <i>Recuperar al hombre formulando con él la estrategia de la comunicación política</i> en Revista Iberoamericana de Comunicación (RIC). No. 9. Publicación del Posgrado en Comunicación de la Universidad Iberoamericana. México. 2005. p. 45.</p> <p>DESANTES, J. La verdad en la información. SPDP. Valladolid. 1976. p. 26</p> <p>DE SANTIAGO, MANUEL. <i>El problema de la verdad informativa: una perspectiva filosófica iusinformativa</i> en Sala de Prensa Núm. 126. Año XI. Volumen 6. p. 1</p> <p>FEINMANN, J. Filosofía Política del poder mediático. Planeta. Bs As. 2013. p. 9</p> <p>GARCÍA MORENTE, Lecciones preliminares de Filosofía, Porrúa. México, 2000.</p> <p>HABERMAS, J. Zur Logik der Sozialwissenschaften Suhrkamp. Frankfurt. 1970. 220.</p> <p>HABERMAS, J. Acción Comunicativa y Razón sin trascendencia. Paidós. Barcelona. 2002. p. 14.</p>

	<p>HABERMAS, J. <i>Öffentlichkeit (ein Lexikonartikle) 1964</i> en Kultur und Kritik. Suhrkamp. Frankfurt. 1973. p. 61.</p> <p>HABERMAS. J. Historia y Crítica de la Opinión pública. Gustavo Gili. Barcelona. 2004. p. 43.</p> <p>HABERMAS. J. Facticidad y validez. Trotta. Madrid. 1998. p. 440.</p> <p>MALETZKE, G. Psicología de la comunicación de masas. CIESPAL. México. 1970. 47.</p> <p>MATTELART, A. Historia de las teorías de la comunicación. Paidós. Barcelona. 2003. p. 42.</p> <p>NAQVI, Y. <i>El derecho a la verdad en el derecho internacional: ¿realidad o ficción?</i> En International Review of Red Cross. No. 862. Vol I. Ginebra. 2006. p. 1</p> <p>PARRA, A. Periodismo verdad. Filosofía de la información periodística. Biblioteca Nueva. Madrid. 2003. p. 30</p> <p>PLATÓN. Diálogos. Porrúa. México. 2000. pp. 123-178</p> <p>RODRIGO ALSINA, M. Teorías de la comunicación. UAB. Barcelona. 2001. p. 117.</p>
VOCABULARIO A CONSIDERAR	<p>verdad, posverdad, fakenews, criterios de verdad, coherentismo, correspondentismo, interpretación, hermenéutica, consenso, disenso, litigio, diferendo, Verdad histórica, verdad jurídica, verdad informativa, verdad filosófica.</p>

4.6 información adicional

CORRIENTE PEDAGÓGICA	<p>Proceso pedagógico de esperanza freiriana, donde al alumno se hace sujeto de su propio proceso, y en donde se involucran aspectos declarativos, procedimentales y actitudinales para la autogestión del aprendizaje significativo, a través del método del ver, pensar (iluminar) y actuar, (evaluar y celebrar).</p>
GRADACIÓN Y SECUENCIACIÓN	<p>Programa nuevo</p>  <p>1 v p i a aporte 2 v p i a aporte 3 v p i a aporte 4 v p i a</p>

Rúbrica de evaluación:

Actividades a puntuar	declarativo	procedimental	Actitudes en el trabajo colaborativo
Deliberaciones (25%)	8 de 25	8 de 25	9 de 25
Fichas (25%)	8 de 25	8 de 25	9 de 25
Videoblog (50%)	16 de 50	16 de 50	18 de 50

5.7 Evolución secuencial

Esta práctica fue implementada en tres distintas ocasiones. En cada una de ellas se realizaron modificaciones y mejoras que provenían del acompañamiento de los profesores interinos o definitivos, asociados o titulares de la asignatura, así como por los tropiezos a la hora de estar frente a grupo. La primera y tercera práctica se realizaron en CCH Azcapotzalco. La segunda en una preparatoria UPREZ. Las principales modificaciones radicaron en los tiempos, el control de grupo debido a un modelo académico diferente para el caso de la prepa UPREZ así como las actividades de evaluación, los tiempos y detalles de la estrategia.

5.8 Valoración de la práctica / Cumplimiento de objetivos de aprendizaje

Acorde con la rúbrica de evaluación, la hipótesis y la pregunta de investigación original, los resultados de la práctica docente son los siguientes:

- a) Si se alcanzan a distinguir los momentos previos y posteriores a la asimilación de la idea de posverdad en los alumnos. La definen, se apropian de ella con sus palabras y la aplican en su cotidianidad a través de hábitos, valores y actitudes manifiestas en el trabajo colaborativo
- b) Hay un trabajo personal inconcluso en lo que respecta a los rasgos de la adolescencia de Mauricio Knobel . Falta trabajar en ello y en la construcción identitaria de frente al proceso que sigue (la educación superior o el trabajo)
- c) Presentan resistencias de transferencia y proyección en lo que toca al disenso (*verständigung*), pero la contratransferencia resulta admonitoria y muy oportuna para la obtención de consensos
- d) Si se logran niveles básicos de concienciación respecto de las #fakenews, sobre todo en la información que a ellos lastima por involucramiento.
- e) Hay una deconstrucción de la identidad del adolescente y del alumno (en el caso de los jóvenes de la preparatoria UPREZ, se tiene una falsa imagen derrotista y negativa, hace falta una intervención más especializada).
- f) Si se desarrollan objetivos de aprendizaje en torno a la idea de espacio público y comunidad de indagación.

Como se explica en las conclusiones, en lugar de detenerse más en esta valoración, se opta por una tesis teórica que apunte los resultados de la investigación disciplinar filosófica.

CONCLUSIONES

La investigación se encontraba bastante avanzada cuando el comité tutorial decidió a finales del tercer semestre e inicios del cuarto que la tesis debería tomar un giro teórico, dadas las circunstancias y la riqueza documental hallada. Así, se le hace justicia a la tarea de investigación disciplinar que opta por brindar un mejor enfoque de la asignatura y no la reduce solo a un esquema o prototipo de clase, sino que amplía horizontes de aplicación y planeación didáctica. Es por eso, que en lugar de volcarse a demostrar los efectos de la planeación en los resultados de la evaluación, se le solicita al sustentante desarrollar un enfoque prioritariamente disciplinar, que viene reforzado por un programa operativo para la asignatura y una colección de materiales didácticos para la misma.

Dicho esto, la primera conclusión que se obtiene de la presente investigación, se deriva de la complejidad del problema de las #fakenews y la posverdad, desde las Ciencias de la Comunicación y la Filosofía. Es un problema que por ser de naturaleza multidisciplinar debe hallar soluciones de la misma naturaleza, multidisciplinar. Se distiende el contexto y la situación didáctica desde donde se plantea, para los fines que persigue la presente investigación, y cómo va transitando derroteros filosóficos e informativos, en primera instancia, pero psicoanalíticos, históricos, sociales, educativos, pedagógicos y didácticos en una segunda mirada. Y con todo ello, me parece que no basta. Veo necesaria la intervención de otros factores en los que ahora no se ha profundizado, como los políticos, arqueológicos, jurídicos, lingüísticos, tecnológicos, económicos, etc.

En el plano de lo meramente disciplinar o filosófico, esta investigación refuerza la necesidad de trabajar con varias filosofías en un contexto hermenéutico y dialógico permanente. En un marasmo de realidades tan confrontadas y hostiles, hay una necesidad urgente de consensos razonados y sentidos, de disensos útiles que nos preparen para el intercambio de paradigmas y resoluciones. Las ideologías políticas, sociales, informáticas, económicas y educativas representan tan solo la punta del iceberg que emerge por encima de todo un conjunto de disoluciones sin resolver en los entramados metafísicos, ontológicos, éticos y estéticos que no han acabado de emerger, pero que van enviando potentes señales de inacabamiento, destrucción, violencia, marginación y aislamiento, cultura incipiente y recursos finitos. Todo esto marca una ruta de *einverständnis* y *verständigung* fronética, en un campo de *bewährung* incluyente y *simétrica*, que rompa con esquemas verticales y dé lugar a hermenéutica horizontal de relación, compartición y convivialidad.

Respecto de lo epistemológico y pedagógico, considero que los actuales cambios constitucionales en la educación mexicana –que exigen comenzar a enraizar lo filosófico y humanístico en la educación básica– piden de nosotros como filósofos, reconsiderar el papel de la lógica y la argumentación en el plano de la currícula y el discurso. Se considera valioso iniciar a los alumnos de primaria en la identificación de ideas y juicios. A su vez, los alumnos de secundaria deberán retomar esos elementos hacia la construcción de silogismos y razonamientos con

mayor precisión y exactitud. De tal manera que al llegar al bachillerato, puedan argumentar con todos estos elementos y una vez que agoten el elemento metodológico, comiencen a cuestionar los límites de la lógica aristotélica para comenzar a preguntarse e investigar otras lógicas, otros modos de conocimiento y romper el falso paradigma de la perfección científica absoluta. De esta manera otras disciplinas como el arte, la ética y la lingüística les permitan acceder al cuestionamiento habermasiano de la Verdad y la Justificación, lo verdadero y lo racionalmente aceptable, lo consensual y lo procedimental. De paso cabe aclarar la postura personal del sustentante, quien acude y acepta la postura crítica de Habermas como autor fundamental de sus elaboraciones argumentales y de verdad, pero quien no las da como absolutas para fundamentar un retorno al diálogo racionalista, sino continuar por los pasos de la teoría crítica. Existen varias posibilidades de construir diálogo académico que conduzcan a lo ético, lo político, lo cultural y lo económico, pero Habermas aporta una visión adelantada a los problemas de la posverdad, visión que no agota la problemática pero permite brindarle un lineamiento primario para su tratamiento filosófico, mediático y didáctico. Es por ello que los textos utilizados obedecen más a la versión más crítica y original del Habermas de Frankfurt, que del acabamiento de erudición desde el que las corrientes conservadoras de Europa pretenden leerlo.

A cuenta de lo que abona el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, la investigación abre el panorama desde la recuperación histórica de los programas de Filosofía y la misión del CCH, que busca emparejar las desigualdades a través de la educación, optando por los alumnos(as) y los sectores de la sociedad más relegados, marginados, pobres, endeblés, vulnerables y oprimidos, aunque el perfil socioeconómico actual del alumno del bachillerato universitario se localice en la clase media. El modelo del Colegio, en vísperas de su primer cincuentenario brilla con más fuerza y urgencia que nunca. Los programas mismos de filosofía se han encargado de problematizar las realidades circundantes y concomitantes bajo una dinámica multidisciplinar, mirando siempre la misión fundamental de la Universidad: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Este ideal estatuido y mandatado desde la raíz histórica de la UNAM, debe verse fiel y explícitamente plasmado en los programas de estudio, particularmente en el programa de Filosofía y en la filosofía educativa del Colegio, procurando mayor peso a las humanidades para hacer contrapeso al cientificismo pragmático con que la era neoliberal ha marcado la educación en México desde hace tres décadas y media. Proporcionar más arte, cultura, sensibilidad y crítica a la sociedad puede representar la diferencia entre mantenerse en una ruta eficientista industrial de reserva y avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa; con diálogos curriculares que aborden la violencia, la inseguridad, las marginaciones, la pobreza y la falta de oportunidades, para incentivar con creatividad y espíritu crítico nuevas oportunidades y facultar la construcción de nuevas iniciativas y dinámicas de inclusión, de perdón, de reparación del daño a las víctimas de la vorágine neoliberal y sus terribles demonios de asesinato, exterminio, exclusión y productividad fuera de toda razón e instinto de conservación. Todo esto implica una nueva manera curricular de dar tratamiento a la Verdad de las cosas como

frónesis, como *hemet* y *hemuna*, como *einsverständnis* y *verständigung*, desde una *Bewährung* social y hermenéutica.

La flexibilidad curricular y metodológica del modelo del Colegio, permite reinstalar las didácticas dialógicas emergentes, decoloniales del saber. Recuperar la tradición freireana en el CCH no transita por una actitud revisionista y patrimonialista de la educación preuniversitaria, sino más bien, por incluir y consensar objetos de aprendizaje -como la **posverdad**- en el ámbito multidisciplinar de las batallas áulicas. Anunciar la verdad y denunciar las **#fakenews** es lo que en el fondo los alumnos y sus familias deberían buscar al acudir a la escuela. El método propuesto de **ver-juzgar-actuar** arroja muchas luces y sombras respecto de la manera de dialogar en el aula, para transformar todo diálogo y controversia con ojos y oídos de disenso útil, de consenso horizontal y razonado, con diferendos y litigios reducidos a su mínima expresión, con plataformas didácticas de construcción del conocimiento basadas en el intercambio y el bien común, llevado a voluntad general. Apoyarse en argumentos contruidos asintóticamente con respecto de la Historia, la Ciencia Política, la Sociología, la Economía, la Literatura y el Derecho para conformar verdades dialógicas multidisciplinares y transdisciplinares. En resumidas cuentas, construir una colegialidad donde se brinde privilegio intelectual –de razón y afecto- a la convivialidad entre las ciencias y las humanidades. Para lograr el cometido, sería necesario revisar el nuevo plan de estudios (aún en fase de prueba) para precisar y determinar con exactitud el uso de los verbos en los propósitos y aprendizajes, de tal manera que se pueda simplificar el esfuerzo del docente por cubrir dichos objetivos, adecuando su docencia con claridad a los enfoques y cometidos del Modelo académico del CCH, en sus documentos metodológicos y en su praxis cotidiana.

Y ya que estamos abordando el asunto de las humanidades, se puede humanizar la educación aún más con la construcción de identidad. El gran privilegio que poseen las asignaturas filosóficas consiste en el encuentro con la Verdad, el asombro, la sorpresa, la admiración y el deleite de encontrarse con aquello que le brinda sentido a la existencia, más allá de contenidos curriculares y competencias para el mundo del trabajo; ante todo el «aprender a ser», o como decía Platón: «primero está el ser, y luego el hacer»¹⁹⁷. Textos como el de Luis Villoro permiten abordar la situación de la identidad y la verdad de sí mismo, de frente a las posturas psicológicas y psicoanalíticas que conviven en las academias del Colegio y en el constructo colectivo del saber compartido. Iniciar desde la pregunta básica de la filosofía: ¿Quién soy? conduce a paradigmas como el de Knobel, quien intenta de manera bien lograda establecer pautas de desarrollo personal sencillas en su lenguaje y comprensión, que, empatadas o equiparadas a discursos como el de Villoro, facultan una construcción filosófica de la **verdad** en la identidad personal, superando dialécticamente versiones falsas. Esto implica, colocar al alumno en su identidad y construirlo con los límites conscientes de su etapa de desarrollo, para sustituir la culpa, por la responsabilidad de sus

¹⁹⁷ PLATÓN. *Diálogos*. Porrúa. México. 1966. p. 375

decisiones y esfuerzos. A la par y de la mano de Luthenberg, detectar transferencias (sean proyectadas o introyectadas) para injertar o implantar **contratransferencias** (inducidas o espontáneas) para evitar los autoengaños del no ser y enfrentarse sin temor y con transparencia al propio proceso filosófico identitario, sin pretensiones de diván, más bien con la causa incausada de la filosofía como estandarte de la interioridad y el autoreconocimiento, abyectos de calificaciones morales estereotipadas y sujetos al discernimiento y la paz interior de una conciencia que orienta la voluntad y despliega toda libertad intelectual y formal. Conduciendo al amor, propio y adyacente, tal como la naturaleza integradora y concupiscente de la filosofía en sus más amplios rangos de desarrollo y reconstrucción.

Y respondiendo al cuestionamiento por la pedagogía local, decolonial, del sur, abigarrarse de la praxis dialógica que propone Vitareli de la mano de Freire, para constituir un proyecto educativo personal que inculque en el docente el hambre y la sed de justicia, transmitirla en su docencia como una deconstrucción del colonialismo sapiencial de clase, la sujeción maltrecha de la educación para la dominación abriendo los paradigmas para una *nueva escuela liberadora y consistente, autogestiva del conocimiento como ejercicio decolonizante, de profundo calado histórico y alto contenido político y social*. Rompemos esa colonización del saber con las nuevas maneras de enseñar y de dialogar en el aula, con ejercicios áulicos que colocan como centro del proceso al sujeto, sea alumno o profesor, y dándole las herramientas y motivaciones intelectuales y volitivas para responder al ser en su máxima expresión, ser en sí y para sí (para los demás) que emerge en el crecimiento que proporciona el acto educativo.

Una manera de concretar el proyecto adoptado por la investigación, se encuentra plasmado en el programa operativo de la asignatura (Anexo 2), diseñado bajo la metodología propuesta por la presente investigación, una vez que ya se tenían los resultados de dos prácticas docentes y se estaba por aplicar la tercera vez. Bajo la perspectiva de los resultados obtenidos hasta el momento, y debido a que se presentó la oportunidad durante un concurso de oposición para la obtención de una plaza de carrera en el Colegio, el autor se dio a la tarea de planear todo un semestre de trabajo bajo la didáctica del ver-juzgar-actuar, y con la atención y el peso de las actividades educativas en lo dialógico de la apreciación de #fakenews en ámbitos de posverdad informativa, pero con ulteriores intervenciones de la verdad filosófica, apaciguando la vorágine y el inacabamiento de la tecnología educativa.

El resultado se encuentra palpable en todo el conjunto de estrategias, actividades, propósitos, intervenciones dialógicas y lecturas que soportan todo un eje secuencial que ataca problemas fundamentales de la cotidianidad del alumno del Colegio (Anexo 3): feminismo, ecoambientalismo, educación y movimientos sociales; y las mismas #fakenews que permiten ver a la posverdad como un objeto educativo, al cual se le puede sacar provecho, directamente de las entrañas de la maquinaria de la información que representa el internet y todas sus interfases, alojadas básicamente en las redes sociales, pero que siguen teniendo fuertes

expresiones en las *url*'s y se identifican cada día más apoyados en los emojis, los hashtags, los materiales virales, las interfases y las *apps*. Esto, entre otras acciones, implica educar en la era de la información.

En dichas secuencias y estrategias didácticas, se le brinda el peso correspondiente a lo filosófico del lenguaje, de tal manera que el alumno(a) pueda captar la insuficiencia lingüística del *emoji*, la cortedad explicativa del *#hashtag*, la falacia *ad populum* del material viral, las falacias *ad verecundiam* y *ad baculum* de los *influencers* y en general, las trampas lógicas de la *posverdad*. Se considera que aún no hemos alcanzado una fase de desarrollo completa de la enseñanza asistida por tecnologías, sin embargo, las TIC's (tecnologías de información y comunicación) y las TAC's (tecnologías de aprendizaje y comunicación) constituyen una realidad irrefutable, en la vida académica particular y en la cotidianidad en general. Si ya están aquí, no queda otro camino posible que el de enriquecer el análisis de dichos objetos comunicativos, y no darles la vuelta por los senderos del oprobio y el menosprecio. Se pueden transformar para dejar de verlos como nidos de posverdad, y comenzar a abordarlos como fuente inagotable de discusión pública y refuerzos del aprendizaje significativo, en lo más significativo que poseen hoy los estudiantes: el oráculo de Google, el rizoma del internet y la panacea de la imagen y la popularidad. Éste es el reto, pues, que la Filosofía continúe su desarrollo histórico en las tecnologías y su discurso emancipatorio en la vorágine de la información. Muchas investigaciones de carácter pedagógico abordan el problema (aun en la MADEMS), pero no todas se forjan de manera consistente sobre el andamiaje de la verdad filosófica, donde esta investigación representa un paradigma eficiente de análisis y un flujo constante e inagotable de intervención didáctica y nueva investigación venidera.

Todo esto fue lo que arrojó la investigación al configurar una concepción filosófica de la verdad de frente al problema de la posverdad informativa, sobre una plataforma didáctica y dialógica de reflexión y acción, con elementos psicopedagógicos y una ruta crítica suficientemente fundamentada. No se puede fundamentar que es suficiente o basta para frenar el fenómeno de la posverdad, sin embargo, sienta las bases metodológicas y críticas para que el alumno desarrolle un pensamiento autónomo e independiente de "los engaños con que suelen disfrazarse los poderes existentes" [Villoro]. Como toda investigación que ataja un problema histórico, el caldo de cultivo estudiado es una instantánea del momento, pero avisora y vislumbra paradigmas filosóficos y pedagógicos de contención y solución. Sirva pues para los fines de investigación perseguidos, pero más aún para la práctica docente cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. **Programas**. CCH-UNAM. México. 1979.
- AA. VV. **El CCH años recientes, años por venir**. CCH-UNAM. México. 2006.
- AA. VV. **Programa de estudio Filosofía I y II**. CCH-UNAM. 1995.
- AA. VV. **Programa de Estudio. Área Histórico-Social. Filosofía I y II**. CCH-UNAM. México. 2016.
- AA. VV. Constitución Política de España, artículo 20, fracción "d" en: <http://www.senado.es/web/conocersenado/normas/constitucion/detalleconstitucioncompleta/index.html#t1c2s1>
- AA. VV. Constitución Política de Colombia, artículo 20 en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- AA. VV. **Declaración Conjunta Sobre Libertad De Expresión Y "Noticias Falsas", Desinformación Y Propaganda**. OEA. Washington. 2017.
- KNOBEL, M. **La adolescencia normal**. Paidós Educador. México. 2016.
- ASA BERGER, A. **Media and Communication Research Methods**. SAGE. Boston. 2015
- BAULUZ, A. *Woodward periodista* en: <https://www.efe.com/efe/america/cultura/bob-woodward-subraya/200000009-3297205>
- BEISIEGEL, C. **Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire**. USP. Sao Paulo. 1982.
- BIORD, R. **Revista de Teología**. Num. 34. Vol 4. Publicaciones ITER-UCAB. Caracas. 2004.
- BUENDÍA, M. **Ejercicio periodístico**. FMBAC. México. 1985.
- DELARBRE, R. *Con ustedes, la posverdad* en **La Crónica**. No 1789. Vol. 3. 2015.
- DELARBRE/VENERONI. <http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin> 2016.
- DELORS, Jack. **La educación encierra un tesoro**. Santillana-Unesco. 1991.
- DERIEUX, E. **Cuestiones ético-jurídicas de la información**. EUNSA. Bilbao 1983.
- DESANTES, J. **La verdad en la información**. SPDP. Valladolid. 1976.
- DE SANTIAGO, MANUEL. *El problema de la verdad informativa: una perspectiva filosófica iusinformativa* en **Sala de Prensa** Núm. 126. Año XI. Volumen 6. 2016.
- DGCCH. **Informe Gestión Directiva 2014-2018**. CCH-UNAM. México. 2018.
- DREZNER, D. *Why the post-truth political era might be around?* en **Washington Post**. Num 513. Vol. 7 16/06/2016.
- DUSSEL, E. **Para una ética de la liberación latinoamericana**. Siglo XXI. 1973. Argentina. p. 61.
- FERNÁNDEZ, M. **La estructura democrática de la información**. Diputación de Pontevedra. Vigo. 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la Autonomía**. Siglo XXI. México. 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la Esperanza**. Siglo XXI. México. 1992.
- GACETA UNAM, 3era época. Vol II, núm extraordinario (Fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades).
- GAITAN, C. **El método de Paulo Freire**. CLACSO. Buenos Aires. 2003.
- GARCÍA M, G. *El mejor oficio del mundo* en **El País**. 20/10/1996.

HABERMAS, J. *Teorías de la verdad* en **Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos**. Cátedra. Madrid. 1989.

HABERMAS, J. **Facticidad y Validez**. Gustavo Gilli. Barcelona. 1998.

HABERMAS, J. **Verdad y Justificación**. Trotta. Madrid. 2011.

HEIDEGGER, M. **De la experiencia del pensamiento**. Herder. Barcelona. 1962.

HEIDEGGER, M. *La doctrina de Platón acerca de la verdad* en **Eikasia (Revista de Filosofía)**. Vol XII. Núm. Extraordinario 1. UBA. Buenos Aires. 2007.

IRIARTE, G. **Análisis crítico de la realidad**. E. de interpretación. La Paz. 1989.

KANT, I. *Introducción* en **Crítica de la razón pura**. Losada. Buenos Aires. 2010.

KAPUSCINSKI, R. **Apuntes nómadas**. Gedisa. Barcelona. 2017.

LEÑERO, V. **Manual de Periodismo**. Grijalbo. México. 1986.

LUTHENBERG, J. **El psicoanalista y la verdad**. Osmora. Lima. 1998.

NAQVI, Y. *El derecho a la verdad en el derecho internacional: ¿realidad o ficción?* en **International Review of Red Cross**. No. 862. Vol I. Ginebra. 2006.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/HRC/12/19>

NIETZSCHE, F. **Sobre verdad y mentira en sentido extramoral**. Tecnos. Madrid. 1996.

PARRA, A. **Periodismo y verdad. Filosofía de la información periodística**. Biblioteca Nueva. Madrid. 2003.

PELLEGRINO, L. **Las historias de vida en el método de ver-juzgar-actuar**. Veritas. Revista de Filosofía. Año 2017. Num. 12. Vol. 2 Santiago de Chile. 2017.
 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291150373006ISSN0717-4675>.

PILATOWSKY, M. *Objetividad y Verdad; una lectura genealógica* en **Sociología y Filosofía. Pensar las ciencias sociales**. Juan Pablos – FES Acatlán (UNAM). México. 2008.

REYES MATE. **Tratado de la Injusticia**. Anthropos. Barcelona. 2011.

ROBERTS, D. **Post-Truth politics** en <http://grist.org/article/2010-03-30-post-truth-politics/2010>.

SÁNCHEZ, A. **Objetividad en el discurso informativo**. Pirámide. Madrid. 1978.

TESICH, S. *The Watergate Syndrome* en **The Nation**. Vol. 5 Num. 11. 06/04/1992.

TRIAS, F. *La verdad de la posverdad* en **El País Semanal**. No. 2,122. Vol. 5. 24/05/2017.

VILLORO, L. **¿Para qué la Filosofía?** En *Difusión cultural UAM*. Año 8. Vol. 3. Num. 15. México. 2004.
 Disponible en: <http://www.uam.mx/difusion/revista/dic2004/mieryteran.pdf>ISSN0604-0813.

VITARELLI, M. Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales en **Revista de Educación**. Año IX. Num. 13. San Luis. 2018.

WOLTON, D. **War Game: La información y la guerra**. S. XXI. México. 1992.
 h v <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>
<http://www.rae.es/noticias/dario-villanueva-el-termino-posverdad-entrara-este-ano-en-el-diccionario>
<http://www.liceus.com/cgi-bin/gba/1001.asp>
http://www.dsm.edu.uy/uploadfiles/Filosofia_esp.pdf
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf