



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

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

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y  
CONCIENCIACIÓN POLÍTICA COMO ANTESALA PARA  
LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN EL BACHILLERATO**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR (FILOSOFÍA)**

**PRESENTA:**

**LILIANA MARLENE UGALDE GASPAR**

**TUTORA PRINCIPAL:**

**DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELÁZQUEZ ZARAGOZA  
(ENP, FES ACATLÁN, FFyL)**

**NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, DICIEMBRE 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.



*A FridaGuerrera Villalvazo, y a todas aquellas y aquellos que como tú han dedicado su vida a denunciar la barbarie que recorre y destruye todos los vínculos humanos, haciendo visible lo que habitualmente nos negamos a ver; pero, sobre todo, por darle voz a numerosas víctimas que no tienen otra forma de aparecer en la historia más que a través de esa exigencia de justicia que nos compete, que nos reclama.*



## Agradecimientos

Primeramente, mi gratitud es para la UNAM, por acogerme una vez más en sus aulas y por hacer posible que los espacios para fortalecer la formación docente sean una realidad. Asimismo, agradezco a su Coordinación de Estudios de Posgrado por facilitar mis estudios al otorgarme los medios económicos necesarios para dedicarme enteramente a ellos.

A la Dra. Alejandra Velázquez Zaragoza, por creer en este trabajo y apoyarlo completamente desde que lo tomó bajo su dirección. Gracias por confiar en mis habilidades y permitir adentrarme libremente al mundo de la investigación para poder explorar y madurar mis propias ideas, siempre con su acompañamiento, calidez y rigurosidad en ese camino. ¡Toda mi admiración para usted!

Al Dr. Rafael García García, por proporcionarme herramientas pedagógicas imprescindibles para desarrollar esta propuesta, pero por encima de eso, por su cordialidad y por motivarme a perderle miedo al error, ya que éste también es necesario para *enriquecer la experiencia*.

Al Dr. Guillermo Castillo Ramírez, porque en cada comité tutorial, estuvo pendiente de los avances e hizo sugerencias pertinentes para encauzar armónica e integralmente este proyecto.

Al Mtro. Ernesto González Rubio Canseco, por su disposición y apoyo constante a este proyecto.

Al Dr. Ángel Alonso Salas, pues no sólo leyó y comentó minuciosamente mi trabajo escrito, sino que también pudo hacer valiosas observaciones a mi trabajo práctico, toda vez que fue él quien me facilitó uno de sus grupos para poder llevar a cabo esta propuesta.

Al Mtro. Raffles López Gandarela y a la Dra. Paola Cruz Sánchez, porque también me permitieron intervenir sus grupos en mis primeras prácticas; mismas que aproveché para estructurar y afinar lo que se convertiría, finalmente, en este proyecto.

A la Mtra. Guadalupe Durán Pérez, quien siempre estuvo al pie del cañón en mis procesos de ingreso y de graduación.

A Noemí y Pepe, quienes me abrazaron con su valiosa e incondicional amistad, aún en los momentos más grises, y cuyo diálogo constante me hizo reaprender que no hay sujetos ni espacios concretos para hacer filosofía; ésta puede venir de cualquier persona con cuestionamientos serios, profundos y auténticos. Gracias a ambos, porque siempre fueron la confrontación necesaria a mis ideas y eso, sin duda, enriqueció no sólo mi experiencia, sino también este trabajo de recepción.

A mi querida Bere, por la solidaridad y el compañerismo brindado durante las clases a lo largo de la maestría, así como por las sugerencias y aportaciones hechas a mi trabajo; pero, sobre todo, por mostrarme nuevas perspectivas filosóficas.

A mi mamá, mi papá, Víctor y Naomi: ¡mi amada familia! Quienes siempre me apoyan desde su trinchera, pues a pesar de ser los menos visibles, son y serán los que más se afanen y preocupen por mi bienestar. Gracias por tanto cariño, comprensión y cuidado.

Y, por último, a Jorge; el más grande amor en mi vida, mi compañero incondicional, fuente de inspiración y admiración, mi propia *calle de dirección única*. A él, porque jamás ha dejado de creer en mis ideas y apoyar mis locuras; pero también, por ser la crítica y la dialéctica que exige el pensamiento. Gracias por ser el remanso al final del día.

# Índice

Introducción.....	7
Capítulo I. Desatinos y empobrecimiento de la experiencia en el CCH. La importancia de mirar la ética desde la estética .....	19
Introducción .....	20
1.1 Los orígenes del CCH: un proyecto educativo para aprender a aprender .....	22
1.2 ¿Enseñar filosofía sin filosofar? Desatinos de la formación filosófica en el CCH .....	33
1.3 La pertinencia de la estética como antesala para la enseñanza de la ética.....	39
1.4 Empobrecimiento de experiencia y juventud: la crítica benjaminiana a la educación tradicional .....	47
Capítulo II. La experiencia estética como núcleo del aprendizaje ético-político: fundamentos de la alfabetización visual.....	56
Introducción .....	57
2.1 El empobrecimiento de la experiencia: <i>shock</i> y estetización de la política .....	60
2.2 El enriquecimiento de la experiencia: la refuncionalización de los medios técnicos .....	69
2.3 La imagen emancipatoria en Benjamin: pensar las imágenes como enriquecimiento de la experiencia.....	78
2.4 La alfabetización visual: una recuperación de la propuesta pedagógica de Paulo Freire .....	91
Capítulo III. La experiencia estética de la fotografía como detonador de lo político en el marco de la enseñanza de la ética .....	103
Introducción .....	104
3.1 Pensar la práctica docente. Filosofar sobre la enseñanza de la filosofía.....	107
3.2 Los estudiantes como sujetos de experiencia. Un análisis contextual sobre la situación de los alumnos de CCH Azcapotzalco. ....	114
3.3 Diseño e intervención de la propuesta didáctica. “Imágenes que empobrecen y enriquecen la experiencia” .....	127
3.4 Un análisis crítico sobre la práctica docente desde el método psicosocial .....	138
Conclusiones. Hacia un enriquecimiento de la experiencia estética .....	157
Anexo I. Planeaciones .....	166
Anexo II. Imágenes generadoras.....	180
Anexo III. Fotogalería: ¡La filosofía me hizo rico... de experiencia!.....	187
Bibliografía .....	196

*El punto de partida de un análisis de este tipo debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en y con el mundo. Dado que la condición básica para la concienciación es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la concienciación, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes, los hombres están no solo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo.*

Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, p. 85.

# Introducción

La enseñanza de la filosofía en la educación media superior, sin duda representa uno de los asuntos más relevantes que se discuten en México y el mundo cuando se plantea la necesidad de reformar este nivel educativo o simplemente cuando se trata de evaluar la pertinencia de impartir esta asignatura. Aunque la comunidad filosófica nacional ha emprendido diversas acciones para defender su permanencia en los planes y programas de estudio de los diferentes subsistemas de educación media superior que existen en el país, lo cierto es que la forma en que se practica la docencia de la filosofía aún adolece de distintas problemáticas que ponen en cuestión los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y obligan plantear alternativas que permitan cumplir los objetivos que se espera de la formación filosófica en esta etapa de la vida: “una enseñanza abierta que apunte a la formación del espíritu crítico: a la crítica de los saberes y no a su asimilación pasiva.”<sup>1</sup>

En mi experiencia docente como profesora de bachillerato, pero también como estudiante, he podido detectar diversos problemas que se presentan en la enseñanza de la filosofía, en general, y de la ética, en particular. Uno de ellos consiste en la desvinculación entre los contenidos educativos tratados en las clases y el actuar de los alumnos fuera de ella en sus contextos específicos. Por ejemplo, el alumno que estudia en la escuela diversas problemáticas de la ética y asume que consiguió los conocimientos esenciales sobre el tema no necesariamente los puede

---

<sup>1</sup> UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*, p. 53.

llevar a la práctica en su vida cotidiana.<sup>2</sup> En principio, lo anterior no sólo implica un fracaso educativo, puesto que las acciones de un estudiante no corresponden con los conocimientos supuestamente adquiridos (ya sea por el carácter prescriptivo de las teorías éticas o por la complejidad de sus postulados), en tanto que no se cumplen los objetivos previstos, sino que la propia enseñanza de la ética presenta deficiencias que impiden que los aprendizajes sean significativos y tengan repercusiones concretas.

Esta falta de vinculación entre lo que el alumno aprende en el aula a nivel teórico y la posibilidad de llevar a la práctica este conocimiento, es una importante carencia que propicia la valorización de la ética como un *corpus* conceptual cuya finalidad consiste en responder a preguntas como “qué es el bien”, “qué es la virtud”, “qué es la justicia” o “qué son los valores”, pero que difícilmente tienen relevancia fuera del espacio escolar. Por el contrario, el aprendizaje de estas cuestiones sólo será significativo si permite el ejercicio y transferencia del saber adquirido en clase a contextos y escenarios nuevos y, sobre todo, si el alumno puede actuar de manera consecuente con dicho saber. En efecto, la cuestión no es enseñarles a los estudiantes qué es la bondad, sino por qué ser bueno, para qué serlo y cómo lograrlo, esto es, dotar de sentido y coherencia a todos esos conocimientos que aparecen inconexos y lejanos, al mismo tiempo que pueden criticarlos desde su propia experiencia y utilizarlos para examinarse a sí mismos y a su situación histórica.

Desde luego, este modelo de docencia, fundado en la transmisión y repetición de un conjunto de saberes sustanciales de la historia de la filosofía que los alumnos deben aprender sin someterlos a ningún cuestionamiento, está lejos de propiciar entre ellos la capacidad de criticar todas las ideas (característica esencial de la juventud), incluso aquellas que generalmente se consideran justas o verdaderas. Esto convierte a los jóvenes en simples espectadores que asumen una

---

<sup>2</sup> Véase el apartado 1.2. “¿Enseñar filosofía sin filosofar? Desatinos de la formación filosófica en el CCH”, de este mismo documento, donde se presenta un diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

actitud pasiva frente al conocimiento, a la vez que desconocen el proceso por el cual aquél se produce. En este sentido es oportuna la advertencia de Jacques Rancière: “ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y de actuar.”<sup>3</sup>

En relación con lo anterior, encontramos otra deficiencia importante en la enseñanza de la ética: el profesor suele orientar la reflexión de los alumnos de manera individual, lo cual ignora que la tarea de la ética únicamente se puede dar en su dimensión social, condición indispensable para comprometer al alumno con la transformación de su realidad. Esta conducción del docente favorece que el alumno tenga una autopercepción de su ser como una individualidad monádica, aislada e incomunicada con su entorno que impide el desarrollo de la solidaridad y falta de reconocimiento del otro.

El resultado de la aplicación de este método de enseñanza es que el alumno no cuenta con la motivación ni las herramientas teórico-prácticas<sup>4</sup> necesarias para modificar su comportamiento, pues el aprendizaje de la ética no propicia la reflexión que le permitiría tener conciencia de su libertad para decidir sobre su actuar, lo que constituye, justamente, el núcleo de la formación del *ethos*, es decir, la capacidad producir, transformar y conducir su ser individual en el seno de lo colectivo.

En este contexto, la hipótesis que pretendemos comprobar con nuestra propuesta didáctica es que la enseñanza de la ética puede producir conocimientos efectivamente significativos para los estudiantes de bachillerato cuando son mediados por un enriquecimiento de la experiencia estética, y que dichos conocimientos propician su concienciación política en la medida en que los resitúa

---

<sup>3</sup> Jacques Rancière, *El espectador emancipado*, p. 10.

<sup>4</sup> Entender la filosofía como una herramienta implica que su función esencial “radica menos en el aprendizaje del razonamiento que en la crítica de los saberes y de los sistemas de valores. No se ejerce sobre una materia formal en la que se pueden abstraer los contenidos. La fuerza pedagógica de la filosofía reside, a la vez, en las estructuras críticas que enseña a utilizar y en los corpus de saber sobre los cuales versa. Ese aprendizaje –que es, ante todo, el de la capacidad de criticar una cultura, la cultura propia de uno mismo– significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad.” UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*, p. 93.

en su contexto histórico, social, cultural y económico particular, pero con las ventajas que supone el ejercicio de la sensibilidad y del pensamiento crítico.

Para ello, reconstruiremos un marco teórico-práctico basado en la filosofía de Walter Benjamin (Berlín, 1892 – Portbou, 1940) y la pedagogía de Paulo Freire (Pernambuco, 1921 – São Paulo, 1997); de Benjamin retomaremos tanto su crítica a la educación tradicional que, intencionalmente o no, tiende a la desactivación del espíritu crítico que caracteriza a la juventud, como su concepción sobre el empobrecimiento y el enriquecimiento de la experiencia a partir de la irrupción de la reproductibilidad técnica en la modernidad, puesto que una y otra temáticas resultan indispensables para plantear por qué la imagen (fotográfica) constituye un recurso estético y didáctico relevante en la enseñanza de la ética de los estudiantes de bachillerato. Por su parte, de Freire recuperaremos su propuesta pedagógica fundada en el diálogo; de acuerdo con él, la educación es un proceso en el que el papel del docente como figura de autoridad y detentora del conocimiento debe ser abandonado, pues la tarea educativa compete a todos los involucrados (profesores, alumnos, sociedad, etc.), quienes mutuamente construyen, dirigen y evalúan su formación. Asimismo, el concepto que nos permitirá vincular ambos pensadores y cimentar nuestra propuesta didáctica es el de *alfabetización*, no sólo porque se encuentra presente en la obra de estos pensadores (desde luego con sentido, importancia e implicaciones distintos en un caso y en otro), sino porque su actualización como elemento central de la crítica a la imagen, y al régimen visual que la sustenta, es fundamental para el enriquecimiento de la experiencia y la concienciación política como antesala para la enseñanza de la ética en el bachillerato.

Cabe señalar por qué decidimos utilizar la fotografía en la implementación de nuestra propuesta didáctica; esto se debió, por un lado, a la omnipresencia de este recurso visual en el entorno inmediato de los adolescentes, no sólo en los medios de comunicación convencionales como la televisión o el periódico, sino particularmente en las Redes sociales y en los servicios multimedia, como YouTube



o Netflix, y, por otro lado, porque representa una de las manifestaciones culturales con las que más frecuencia se relacionan, pero adoptando, conscientemente o no, el papel de productores, ya que los medios fotográficos con los que están tan familiarizados (los *smartphones* principalmente) facilitan su producción, edición, distribución, valoración y viralización.<sup>5</sup>

En consecuencia, propongo que una manera de enseñar la ética que permita enfrentar los problemas señalados, consiste en entenderla como un saber vivo y en constante construcción, no como un conjunto de conocimientos inertes<sup>6</sup> incapaces de promover la acción y en donde los alumnos se limitan a memorizar teorías, conceptos y definiciones. Se trata, pues, de propiciar una reflexión que conduzca a la acción, a través de ejemplos o casos de su propio contexto, con los que los estudiantes puedan sentirse auténticamente involucrados y con los que, además, logren la creación de vínculos sociales que les permitan tener un acercamiento con su comunidad, así como sensibilizarse e implicarse en y con ella. Hacia este objetivo se dirige una enseñanza alternativa de la ética, donde la experiencia y la participación del alumno son indispensables.<sup>7</sup>

Con respecto a nuestro propósito, es preciso subrayar que hoy en día, esta doble condición (la de enriquecer la experiencia estética y procurar la concienciación política de los jóvenes) constituye una necesidad apremiante, ya que los programas de estudio han desatendido estas cuestiones; pues si bien éstos incluyen elementos curriculares al respecto, no necesariamente desarrollan de manera satisfactoria el modo en que se puede aplicar de forma práctica en cada contexto específico. Y es que en los sistemas adscritos al modelo educativo mexicano que promueve y dirige

---

<sup>5</sup> Véase el apartado 1.3 “La pertinencia de la estética como antesala para la enseñanza de la ética”, de este mismo documento.

<sup>6</sup> “En filosofía, el conocimiento inerte corresponde con aquél que sólo aspira a la reproducción de los conceptos en cuestión, aun cuando ésta presentara –en el mejor de los casos– los alcances de la alta y compleja abstracción que atañe al discurso filosófico.” Alejandra Velázquez, “La enseñanza de la filosofía y el «cuidado de sí»: ¿saber qué es la justicia o actuar de manera justa?”, en Zuraya Monroy Nasr, Rigoberto León-Sánchez y Germán Álvarez Díaz de León (edits.), *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y de la ciencia*, p. 144.

<sup>7</sup> Véase el apartado 2.4 “La alfabetización visual: una recuperación de la propuesta pedagógica de Paulo Freire”.

la Secretaría de Educación Pública (SEP) se persigue una formación en la que los aprendizajes, entendidos como logros, son medidos y cuantificados (generalmente mediante la aplicación de pruebas estandarizadas) para determinar el desempeño de los estudiantes. Este tipo de formación privilegia el desarrollo de ciertas capacidades y competencias instrumentales que permiten ser evaluadas con “objetividad”, pero que difícilmente favorecen que el estudiante produzca experiencias significativas que den sentido y finalidad al conocimiento que aprenden en clase. Esto es claro, cuando revisamos la enseñanza de temas como la formación en valores, que en la mayoría de los casos mantiene un fundamento positivista, los cuales se dividen, clasifican y jerarquizan según la congruencia y su ceñimiento a las necesidades establecidas por el modelo educativo y la sociedad que éste atiende.

En consecuencia, consideramos relevante el enriquecimiento de la experiencia estética del adolescente porque el cuestionamiento sobre su propia percepción y sensibilidad, con las que accede a los fenómenos de su vida cotidiana, a los lugares que habita y da cuenta de las actividades que en éstos lleva a cabo, es un aspecto que se descuida en el modelo educativo vigente en el país (enfocado en el desarrollo de competencias teórico-prácticas de un saber eminentemente técnico) y, por ende, en la mayoría de los programas de estudio del nivel medio superior, en los que se obvia su necesidad y pertinencia para propiciar el reconocimiento del sufrimiento del *otro* y la injusticia que padece. Asimismo, la promoción de su concienciación política es igualmente significativa porque sólo desde la conquista de este aspecto será posible la apropiación y transformación, tanto de sus experiencias sensibles, como de sus relaciones sociales que, en la actualidad y de manera general, tienden a la exacerbación del individualismo y a concentrarse en el espacio privado, en descrédito de lo común y de la esfera pública.

En este sentido, esta propuesta alternativa de enseñanza de la ética a los adolescentes, se justifica porque creemos que es fundamental enriquecer,

primeramente, su experiencia estética para así promover y estimular su concienciación política. Al hacer factible esto, estaremos produciendo las condiciones de posibilidad para que los alumnos den reconocimiento a ese *otro* siempre negado, humillado y olvidado en la historia, a la vez que puedan asumir su compromiso con la reivindicación de su anhelo de justicia.

Igualmente, considero importante abordar y desarrollar el aspecto estético y político en la educación de los adolescentes porque la época actual (dominada tanto en el terreno ideológico-cultural como en el de la reproducción material de la vida por la lógica capitalista que tiende aceleradamente a la producción de mercancías y al consumo de éstas, a costa de la destrucción de la naturaleza, de las condiciones de trabajo, de los vínculos sociales y del pensamiento crítico) los sumerge en un mundo *hipertecnificado* que, a pesar de tener la apariencia de cercanía y que los desborda de estímulos sensibles (como es el caso de las Redes sociales), no contribuye a involucrarlos con su realidad y, menos aún, con su transformación, lo que no sólo conduce a una desvinculación con la sociedad en la que se desarrolla, sino también con su propia individualidad; esto es lo que Benjamin denominó *pobreza de experiencia*.<sup>8</sup>

Por lo anterior, consideramos importante e imperioso trabajar a la par tanto el enriquecimiento de la experiencia estética como la concienciación política, pensando que la relación entre ellas articulará las posibilidades para que se desarrolle el sentido y el pensamiento ético del adolescente, manifestándose como una voz de denuncia ante las injusticias, que actúa para lograr su reivindicación. Para desarrollar y comprobar nuestra hipótesis, este trabajo recepcional se integra de tres capítulos, con cuatro apartados cada uno, y un anexo, los cuales se describen en seguida.

En el capítulo I presentaremos los antecedentes del CCH, que destaca las circunstancias y objetivos que dieron origen a esta institución, así como a su ideario

---

<sup>8</sup> Cfr. Walter Benjamin, "Experiencia y pobreza", en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 216-222.

como proyecto educativo; analizamos los diagnósticos disponibles sobre la enseñanza de la filosofía en este colegio, a fin de conocer cuáles son las problemáticas que ahí se enfrenan y plantear una hipótesis explicativa sobre dicha situación; elaboraremos la justificación que sustenta la pertinencia de nuestra intervención didáctica, a partir de una recuperación del concepto de “estética” como teoría de la sensibilidad, ya que esta dimensión constituye el fundamento sobre el que configuramos nuestra experiencia del mundo, y reconstruiremos la crítica que Benjamin hizo a la educación tradicional que se ofrece a los jóvenes, caracterizada por un modelo enciclopédico, la figura de autoridad del docente y el desprecio a la juventud.

En el capítulo II se expone el marco teórico disciplinar que sustenta nuestra intervención didáctica y la propuesta pedagógica que sirve para su implementación. Para ello, desarrollaremos los temas del empobrecimiento de la experiencia como resultado del exceso de estímulos y acontecimientos experimentables en el mundo moderno, el del *shock* como el modo privilegiado de la producción de vivencias y el de la *estetización de la política* como fundamento de un régimen visual en el que se acentúa la espectacularidad de los objetos y los hechos más que su sentido o sus implicaciones. Abordaremos también la cuestión de la reproductibilidad técnica, no sólo a causa de que es indispensable para entender la propuesta estético-política de Benjamin, sino también porque, para él, el enriquecimiento de la experiencia requiere de la apropiación de los medios técnicos, puesto que éstos tienen la capacidad de producir de nuevas formas de experiencias y poner en práctica usos orientados a la recuperación de la memoria como núcleo de la concienciación histórica de los sujetos; asimismo, analizaremos las posibilidades emancipatorias de la imagen frente al régimen visual hegemónico que configura la forma en la que comprendemos el mundo y lo habitamos, con el fin de establecer la relevancia del concepto benjaminiano de *alfabetización visual*. Finalmente, explicaremos la propuesta pedagógica que sustenta la implementación de nuestra práctica didáctica a partir de algunos planteamientos de la pedagogía crítica de Freire, concretamente

su teoría de la alfabetización, que proponen una práctica educativa fundada en el diálogo como mecanismo para la concienciación de los estudiantes.

En el capítulo III, revisaremos el diseño e intervención de la propuesta didáctica que llevamos a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, así como los resultados obtenidos. En el primer apartado reflexionaremos sobre la importancia de examinar nuestra práctica docente y, específicamente, nuestros recursos didácticos para la enseñanza de la filosofía, en general, y de la ética, en particular. En el segundo apartado contextualizaremos la práctica que realizamos en la institución educativa mencionada, a partir de un pequeño diagnóstico que aplicamos aleatoriamente a algunos alumnos para conocer su posicionamiento sobre las asignaturas filosóficas y cuál es su percepción respecto de la forma en que se las han impartido, de la descripción de las características del grupo en el que se llevaron a cabo las prácticas y de la pertinencia de nuestra propuesta en la materia Filosofía II. El tercer apartado lo destinaremos a presentar el diseño de la práctica y su implementación en el salón de clases. En el cuarto apartado expondremos los resultados obtenidos al concluir nuestra intervención didáctica, lo que supone el análisis de los objetivos que se cumplieron y aquellos que no fueron alcanzados, de las circunstancias que favorecieron su consecución y de las que los obstaculizaron, así como de las medidas que podrían mejorar su diseño, instrumentación y los logros obtenidos; además, exponemos la reflexión crítica de nuestro quehacer docente y las herramientas empleadas durante la intervención, a fin de dilucidar cuál es la viabilidad de esta propuesta en la formación de los alumnos de bachillerato.

Igualmente, se incluye un apartado de anexos en el que presentamos evidencias de la implementación de nuestra propuesta didáctica que sirven para apoyar e ilustrar los resultados y conclusiones contenidos en este documento. Entre estos elementos destacan, en primer lugar, las planeaciones que ocupamos para desarrollar la propuesta didáctica; en segundo lugar, incluimos las imágenes que expusimos para ilustrar el tema de empobrecimiento y enriquecimiento de

experiencia, así como para generar diálogo entre los alumnos; y en tercer lugar, mostramos los registros de los trabajos finales de los alumnos, en los cuales ejemplificaron ese entrecruce difuso de imagen y pensamiento, de experiencia y reflexión, de estética y política; trabajos que fueron exhibidos de manera pública mediante el montaje de una fotogalería dentro del propio plantel educativo.

Finalmente, debemos hacer las advertencias y aclaraciones que exige un trabajo de investigación práctica como éste. En primer lugar, es importante destacar que el diseño e implementación de esta propuesta e intervención didáctica la realizamos tomando en consideración el plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades no sólo porque la educación que se imparte en este bachillerato se ha mantenido relativamente exenta de alinearse al modelo educativo basado en el desarrollo de competencias que han impulsado las autoridades educativas nacionales e internacionales en las últimas décadas, lo que supone que conserva la preocupación por ofrecer una formación integral que tiene como pilar a las humanidades (un ejemplo de ello es que la asignatura de filosofía todavía es obligatoria para todos los alumnos de quinto y sexto semestre sin importar su área de formación o la carrera profesional que piensen continuar); sino debido también a que el ideario educativo de esta institución establece el propósito de lograr que sus alumnos aprendan a aprender, es decir, lograr el desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje, a fin de que su idiosincrasia, su personalidad, sus convicciones y sus conocimientos más que provenir de agentes externos, sean resultado de su propia experiencia y pensamiento crítico. Objetivo que, sin duda, tiene en la enseñanza de la filosofía uno de sus principales colaboradores.

En segundo lugar, advertimos que tanto el éxito o como el fracaso de nuestra intervención didáctica están condicionados por ciertos factores que suceden tanto al interior del aula como al exterior de ella, los cuales dificultan y hacen problemática su implementación. Entre los elementos endógenos, entre los que el profesor puede incidir con mayor probabilidad de logro, hay que señalar las características del diseño curricular, el estilo de enseñanza, la dinámica de la interacción grupal, la

disponibilidad de recursos didácticos y audiovisuales, etc.; por su parte, los elementos endógenos pueden dividirse en dos grupos: los relacionados con los propios estudiantes (como su edad, su interés y motivación por la educación y la asignatura en cuestión, su búsqueda de su identidad y la conformación de su personalidad, sus condiciones socioeconómicas, etc.), así como los vinculados con su contexto (la situación de violencia que enfrenta el plantel y la comunidad, el grado de marginación y de acceso servicios básicos, etc.). En este sentido, nuestra propuesta si bien puede ser replicada en distintos sistemas y modelos de bachillerato, esto requerirá realizar algunos ajustes que adecuen su pertinencia a las condiciones y los propósitos específicos de cada institución educativa.

En consecuencia, quisiéramos pensar que el valor académico de este trabajo recepcional, así como su utilidad práctica, radica en su capacidad para propiciar la producción de espacios de experimentación que favorezcan un enriquecimiento de la experiencia estética de los estudiantes frente a la imagen, como una transformación de su sensibilidad ante su entorno cotidiano, y una intensificación de su conciencia, como concienciación política de lo que ve y quienes lo miran.

Por último, y como es habitual en estos casos, la responsabilidad por la interpretación de los textos y documentos utilizados, así como por las interpretaciones y conclusiones presentadas son enteramente responsabilidad de quien escribe.

# **Capítulo I.**

Desatinos y empobrecimiento de la experiencia en el CCH. La importancia de mirar la ética desde la estética



## Introducción

De sobra son conocidas las cifras que señalan la crisis educativa que atraviesa el país y cómo ésta se agudiza en el nivel medio superior;<sup>9</sup> problemática que las autoridades intentaron atajar con la celebre Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, la cual tuvo entre sus principales apuestas la reducción de las materias de filosofía, lo que no sólo implicaba un menor número de horas y créditos, sino la posibilidad de que esta disciplina se incorporara, o no, únicamente de forma “transversal” a los distintos planes y programas educativos. Aunque los esfuerzos por impedir esta política fueron favorables, este hecho puso de manifiesto una verdad común de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato: la escasa pertinencia que tiene en la formación de los alumnos y, particularmente, la poca importancia que tiene en su vida cotidiana. Dicha situación no es ajena a la que existe en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como lo mostraremos más adelante; pero aquí es más preocupante, ya que el cumplimiento del ideario educativo de esta institución no puede realizarse sin una adecuada formación filosófica.

En consecuencia, en este capítulo presentaremos los antecedentes y problemática de la enseñanza de la filosofía en el CCH, la pertinencia de la

---

<sup>9</sup> Cfr. Héctor Virgilio Robles Vásquez y Mónica Gladis Pérez Miranda, *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior* o Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *PLANEA. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*.

formación ética desde un enfoque estético y estableceremos las bases filosófico-pedagógicas que sustentan nuestra intervención didáctica. En el primer apartado, realizamos una breve recapitulación cronológica del CCH, que destaca las circunstancias y objetivos que dieron origen a esta institución, así como a su ideario como proyecto de vanguardia de la Educación Media Superior (EMS) en México. De esta manera, conocer la historia del CCH nos facilitará comprender tanto su particular modelo educativo como el enfoque y la estructura curricular del plan y los programas de estudios que ahí se ofrecen, concretamente de la asignatura de filosofía en la que llevamos a cabo nuestra propuesta.

En el siguiente apartado analizamos los diagnósticos disponibles sobre la enseñanza de la filosofía en el CCH, que a pesar de que no son suficientemente específicos para conocer la situación del plantel Azcapotzalco sí nos permiten suponer que las problemáticas identificadas también están presentes en éste. A partir de los resultados derivados de estas evaluaciones nos aventuramos a plantear una hipótesis explicativa sobre por qué la educación que reciben los alumnos de esta institución está lejos de cumplir con los fines previstos y por qué la formación en filosofía que ellos reciben tampoco alcanza las metas planteadas ni tiene repercusiones en su vida cotidiana.

En el tercer apartado, teniendo como referente lo expuesto anteriormente, elaboraremos la justificación que sustenta la pertinencia de nuestra propuesta didáctica, es decir, el enriquecimiento de la experiencia estética de los estudiantes del CCH para fomentar su consciencia política en el abordaje de los contenidos de Ética. Esto parte de una recuperación del concepto de “estética” como teoría de la sensibilidad, ya que esta dimensión constituye el fundamento sobre el que configuramos nuestra experiencia del mundo a partir de las cosas (mercancías) que nos rodean y también es un tipo de conocimiento indispensable para dar cuenta de él y de la forma en que lo habitamos.

En el último apartado, reconstruiremos la crítica que Walter Benjamin hizo a la educación que se ofrecía a los estudiantes de bachillerato y universidad en la

Alemania de las primeras décadas del siglo XX. Crítica que, si bien a primera vista parece lejana, espacial y temporalmente, manifiesta toda su actualidad porque se dirige contra el modelo enciclopédico (basado en la memorización), la figura de autoridad del docente (como detentor exclusivo del conocimiento) y el desprecio a la juventud (a su *actitud existencial*, caracterizada por el pesimismo y la inconformidad) que aún continúan vigentes en gran parte de la EMS que se da en el país. Lo anterior es relevante puesto que ayuda a esclarecer las repercusiones que tiene la enseñanza de la filosofía bajo dichas consideraciones y permite establecer las bases filosófico-pedagógicas de nuestra propuesta didáctica, que realizamos en el capítulo siguiente, que está encaminada hacia un enriquecimiento de la experiencia estética de los alumnos del CCH.

## **1.1 Los orígenes del CCH: un proyecto educativo para aprender a aprender**

Los antecedentes más remotos de la educación media superior pueden rastrearse hasta 1537, cuando se creó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Como casi toda la educación que se brindó en la época de la Colonia, esta formación estuvo bajo la responsabilidad de órdenes mendicantes, particularmente de los jesuitas; su acceso estuvo limitado casi exclusivamente para los hijos de las clases de mayor estatus socioeconómico, y su finalidad se orientó principalmente hacia propósitos clericales.<sup>10</sup> En 1588 se fundó el Colegio de San Ildefonso; y en 1618 con la anexión del Colegio de San Pedro y San Pablo, nació la institución antecesora de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Tras siglos de una enseñanza que perseguía fines religiosos, a finales del siglo XIX, bajo el impulso de Gabino Barreda y su tendencia positivista, se publicaron la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (2 de diciembre de 1867) y su reglamento (24 de enero de 1868), en los que se

---

<sup>10</sup> David Pantoja Morán, *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, pp. 27 y ss.

establecieron las bases y los criterios para la organización de la ENP. De acuerdo con el ideario de Barreda, en este nivel educativo era necesario dar “una educación integral uniforme y completa al estudiante, haciendo de este ciclo educativo un fin en sí mismo [...] [que debía conjuntar] el cultivo oportuno de la Ciencias Experimentales y de observación con la Lógica, conciliando así, según él, teoría y práctica, lo abstracto y lo concreto...”<sup>11</sup> Sin embargo, este modelo educativo descuidó la formación humanística de los alumnos, particularmente dejando fuera la enseñanza de la filosofía.

En los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX se publicaron nuevos ordenamientos que reestructuraron la organización de la ENP, cuyos cambios más significativos fueron el establecimiento de un tronco común para todas las opciones profesionales, la compartimentación de los cursos que se impartían en materias específicas y la determinación de la duración de los estudios preparatorianos, que alcanzaron los seis años.

Para 1910, con el restablecimiento de la Universidad de México, que entonces adquirió el carácter de nacional, la ENP se integró a dicha institución como parte fundamental de la educación universitaria. En 1916 la duración de la educación media superior se redujo a cuatro años y se le asignó, explícitamente, una finalidad bipartita: como propedéutico para los estudios superiores en cualquiera de las facultades de la universidad o como preparación general e integral para la vida. Asimismo, en 1918 se decretó un nuevo plan estudios en el que destacaba “el establecimiento de materias obligatorias y materias electivas, la introducción de un curso de Civismo y Encauzamiento de la Vocación y ejercicios militares, aparte de gimnasia y deportes.”<sup>12</sup> Dicho plan, impregnado aún de

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 30 y 31. Lorenza Villa Lever señala que el plan de estudios “constaba de cinco años: los dos primeros comunes y a partir del tercero se diferenciaba de acuerdo con las siguientes carreras: abogados, agricultores y veterinarios, médicos y farmacéuticos, e ingenieros, arquitectos y beneficiadores de metales. “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII. Educación, p. 275.

<sup>12</sup> David Pantoja Morán, *óp. cit.*, p. 35.

postulados positivistas, se conformaba por “una rígida lista de materias dispersas e inconexas y un concepto de cultura que se significaba por ser la simple habilidad para reproducir conocimientos hechos.”<sup>13</sup> Se trataba de una educación enfocada en una férrea disciplina mental, fundada en el orden lógico de las ciencias, que no tomaba en cuenta las particularidades de los alumnos, ni los aportes de la psicología o la pedagogía para su enseñanza.

En las siguientes décadas continuaron los cambios al plan de estudios de la ENP: en 1920, se introdujo el mecanismo de la seriación de las asignaturas y éstas se organizaron en áreas de conocimiento; asimismo, se buscó fomentar el desarrollo de la inteligencia y la imaginación, la enseñanza de oficios y promover la valorización del trabajo, entre otras cosas. En 1931, se formaron diversos subbachilleratos según las distintas opciones profesionales que los alumnos eligieran, con una duración de dos años, pero que requería del estudio de un ciclo previo. En 1956, se aprobó el bachillerato único, cuyo objetivo era el de “propiciar en los alumnos una cultura homogénea, por su contenido, sin desconocer por esto sus naturales inclinaciones a determinado saber o el estudio de la vocación.”<sup>14</sup>

De acuerdo con Lorenza Villa Lever, “el principal problema que afrontaba la ENP era la demanda creciente para ingresar en ella. Lo mismo sucedía con el nivel medio superior en general.”<sup>15</sup> Sin embargo, la educación pública tenía poca capacidad material, operativa, logística y financiera para atender este problema, sin mencionar la incapacidad para organizar la diversidad de planes y modelos educativos que existían en el país y definir una identidad específica para este nivel escolar. Frente a dicha situación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se posicionó como un actor central para definir el futuro de la educación media superior, puesto que impulsó una serie de foros y de encuentros, en los que participaron las universidades autónomas, estatales y privadas, el Instituto Politécnico Nacional y los institutos tecnológicos,

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, pp. 36 y 37.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 40.

<sup>15</sup> Lorenza Villa Lever, *óp. cit.*, p. 283.

que permitieron la definición de dos tipos de bachillerato: el tecnológico y el terminal, el primero ofrecía un especialización previa para los estudios profesionales, pero que también capacitaba para el trabajo, mientras que el segundo, se enfocaba en el desarrollo de técnicos profesionales que se integrarían al ámbito laboral en labores semiespecializadas.

En este contexto, en 1971, el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), decidió la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en medio de la iniciativa de reforma universitaria propuesta por el entonces rector Pablo González Casanova, con la que se pretendía que más jóvenes tuvieran acceso a la educación superior y con ello, poder “atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza.”<sup>16</sup>

Así, el CCH inició actividades el 12 de abril de 1971, en tres planteles distintos: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, y el año siguiente se inaugurarían los planteles Oriente y Sur.<sup>17</sup>

El plan de estudios del colegio se basó en una organización netamente interdisciplinaria, que involucró el apoyo de las facultades de Ciencias, de Filosofía y Letras, de Química y de Ciencias Políticas y Sociales; la especialización de los conocimientos; el vínculo entre aprendizaje teórico y práctico, que le permitiría al

---

<sup>16</sup> Dirección General de Administración Escolar, *¿Cómo ingreso al bachillerato UNAM?*, p. 28.

<sup>17</sup> Algunos de los sucesos más destacados que sirven como punto de referencia en la historia del CCH fueron los siguientes: en 1992 se creó su Consejo Técnico; en 1996 se actualizó el plan de estudios; en 1997 obtuvo el rango de Escuela Nacional; en 1998 se instaló su dirección general, en 2004 se revisaron y ajustaron las asignaturas del Área Histórico-Social, que incluye la de Filosofía. En la actualidad, el CCH lo encabeza un director general y nueve secretarías de apoyo académico y administrativo; asimismo, cada plantel está dirigido por un director y cuenta con sus propias secretarías académicas y administrativas. El CCH atiende a una población estudiantil de más de 56 mil alumnos, con una planta docente superior a 3 mil profesores. Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*.

alumno integrarse a alguna actividad productiva en caso de requerirlo, y la flexibilidad tanto para la cooperación de profesionistas e investigadores, como en la formación de los alumnos, quienes tenían la posibilidad de elegir entre cinco áreas de conocimiento en el último año de estudios. Este bachillerato nació con la consigna de combatir el *enciclopedismo*, es decir, la transmisión y repetición de información que propiciaba una actitud pasiva en los estudiantes, y ofreció, en cambio, un nuevo método de enseñanza, que enfatizaba en la importancia de que éstos participaran activamente en su formación y, con ello, cumplir con los principios pedagógicos que guiarían el trabajo académico de esta institución: a) *aprender a aprender*, para que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos de manera autónoma; b) *aprender a hacer*, para que desarrolle habilidades que le permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio; c) *aprender a ser*, con base en la vivencia de valores humanos, éticos y cívicos, así como su sensibilidad artística. Lo anterior, contribuiría a la formación de un d) *alumno crítico*, capaz de analizar y valorar los conocimientos que adquiere, de manera que le sea posible afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes.<sup>18</sup>

Entre las particularidades que ofrecía el modelo educativo del CCH destacaban que el plan de estudios estaba organizado por semestres y asignaturas; se impartían entre 20 y 22 horas de clase por semana; se incluyeron clases y talleres que no se daban en la ENP, como redacción, lectura de clásicos, investigación documental, historia de México, método experimental y un curso de teoría de la historia, así como los novedosos cursos de cibernética y computación, ciencia de la comunicación, diseño ambiental y taller de expresión gráfica.<sup>19</sup>

En los primeros cuatro semestres del plan de estudios del CCH se cursaban seis asignaturas enfocadas en el manejo y dominio de los métodos experimental e histórico-social, así como el conocimiento de una lengua extranjera: inglés o francés. En los últimos dos semestres también se cursaban seis materias, aunque

---

<sup>18</sup> Dirección General de Administración Escolar, *¿Cómo ingreso al bachillerato UNAM?*, p. 30.

<sup>19</sup> Cfr. *Gaceta UNAM*, Tercera Época, vol. II, número extraordinario, 1 de febrero de 1971.

éstas eran elegidas por el alumno de acuerdo con sus intereses profesionales y personales. En su origen, las materias de filosofía en el CCH era las mismas que se cursaban en la ENP: lógica, estética, ética (y conocimiento del hombre) y filosofía. Aunque no existe información para conocer qué contenidos se esperaba que fueran desarrollados en cada asignatura ni el impacto que tuvieron entre los estudiantes que las cursaron, es posible inferir que dado que el modelo educativo no logró concretar la autonomía de aprendizaje entre los alumnos, éstas materias, que requieren de un ejercicio de pensamiento crítico y reflexivo, no fueron significativas para ellos; sin mencionar que se desconoce en qué medida los docentes se comprometieron con el ideario del colegio y fomentaron su consecución.<sup>20</sup>

Por ello, en la actualización del plan de estudios de 1996 se decidió reducir drásticamente el número de asignaturas relacionadas con la filosofía a sólo una, que se establecería como la única obligatoria de los últimos dos semestres y además se agregó como materia optativa la de “Temas Selectos de Filosofía”. El objetivo de esta medida fue “conservar las disciplinas filosóficas en una opción propia; reunir en una materia obligatoria, denominada Filosofía, contenidos fundamentales de Filosofía, Lógica, Ética y Estética.”<sup>21</sup> De acuerdo con el nuevo plan de estudios, la formación filosófica permitiría que el estudiante distinguiera “diversas formas y niveles de apropiación cognoscitiva de lo real, formas que, en su conjunto, constituyen la concepción del mundo y de la actividad humana y, cuando se llevan a su máximo grado de generalidad en la actividad filosófica, permiten

---

<sup>20</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de Estudios Actualizado*, p. 7. En el diagnóstico de este documento se identificó que las problemáticas que justificaron la actualización al plan de estudios de 1971, asociadas a los alumnos, eran las siguientes: 1) alumnos más jóvenes y dependientes que en el pasado; 2) alumnos sin un ambiente propicio para el estudio por cuenta propia, y 3) alumnos con escasas posibilidades de contar en su familia con orientación y apoyo para el trabajo escolar. En cuanto a las dificultades que presentaba el desempeño académico con dicho programa, se señalaba que existían problemas de deserción, bajos niveles de dominio de las habilidades lectora y matemática, altos índices de reprobación, baja eficiencia terminal en el tiempo previsto. Aunado a lo anterior, también se identificaron deficiencias en materia de administración y docencia que afectaban negativamente la trayectoria escolar de los alumnos. En suma, todos estos puntos reunidos dieron como resultado la necesidad de actualizar el plan de estudios en 1996.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 10.



establecer el carácter histórico y relativo al conocimiento y de toda acción humana, punto de partida para una actitud crítica sólidamente fundada.”<sup>22</sup> Al respecto, es interesante notar que la redefinición de la importancia de la filosofía en el plan de estudios se concentró en la dimensión cognitiva y epistemológica de la filosofía (incluso para la materia de “Temas Selectos de Filosofía”, una de las dos vertientes que se trabajarían era la de “Teoría del Conocimiento”), lo que supone un descuido explícito e implícito de las dimensiones estética y ética.

En términos del perfil de egreso, se propuso que el alumno debería distinguir y comprender “los problemas de las grandes generalizaciones y posturas sobre el hombre, la moral, la belleza y la construcción del razonamiento y el conocimiento, al acercarse de forma sistemática al quehacer filosófico.”<sup>23</sup> Como se puede deducir de este perfil, la formación filosófica que se esperaba adquiriera el alumno no se despegaba demasiado del modelo enciclopédico y memorístico, ya que lo fundamental era la retención de un conjunto de conceptos básicos propios de la tradición filosófica, sin que se propusiera cómo serían integrados en su vida cotidiana, cómo contribuirían al desarrollo integral de cada uno o cómo propiciarían el pensamiento crítico. En relación con los temas de ética y estética, que son los que nos interesan en esta investigación, no sólo fue evidente su reducción de asignaturas independientes a unidades dentro de una sola, sino que con esta reunión no se planteó establecer relaciones entre ellas ni problematizar de qué forma ambas están intrínseca e indisolublemente ligadas. Esto es evidente cuando se analiza el conjunto de propósitos, aprendizajes y temáticas que se planea desarrollar en las asignaturas de filosofía del CCH, las cuales se presentan en el cuadro siguiente.

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 54.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 72.

PROGRAMA DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS DE FILOSOFÍA I y II EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Filosofía I. Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación

Unidad	Propósitos	Aprendizajes	Temáticas
1.- La filosofía y su relación con el ser humano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social.</li> <li>• Desarrollar un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicie actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo.</li> <li>• Comprender 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de filosofía, su origen y especificidad.</li> <li>• El conocimiento del ser humano.</li> <li>• La concepción de sí mismo, la vida buena y el arte de vivir.</li> <li>• El ser que construye y articula el conocimiento.</li> <li>• El ser de la praxis política.</li> </ul>
2.- Pensamiento crítico, argumentación, diálogo y deliberación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar y producir textos argumentativos sobre problemas de diversa naturaleza filosófica.</li> <li>• Generar conclusiones que se justifiquen o se deriven de las premisas y estar en posibilidades de analizar, aclarar, valorar, dar sentido y justificar sus creencias y acciones, a partir de elementos de prueba para identificar y diferenciar buenos argumentos de aquellos que están mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentar, deliberar, dialogar, debatir y comprender la importancia de tomar decisiones justificadas razonablemente.</li> <li>• Conocer y aplicar diversos métodos de evaluación de argumentos. Distinguir los falaces de los no falaces, los convincentes, persuasivos, y engañosos, para la construcción de sus juicios, en el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones del lenguaje.</li> <li>• Identificación, análisis, producción y evaluación de argumentos.</li> <li>• Usos de la argumentación.</li> </ul>

PROGRAMA DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS DE FILOSOFÍA I y II EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES			
	construidos, son falaces, persuasivos o engañosos.	ejercicio de su razonamiento práctico.	
Filosofía II. Introducción a la ética y la estética			
1.- Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, interpretar y aplicar conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejorar su capacidad de deliberación práctica.</li> <li>• Comprender los conflictos éticos o bioéticos derivados de la investigación y de las prácticas científicas, tecnológicas, morales, políticas o religiosas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de ética.</li> <li>• Libertad, conciencia y responsabilidad morales.</li> <li>• Valoración moral de las acciones individuales y colectivas.</li> <li>• Diversidad cultural y pluralidad de morales.</li> <li>• Normas, principios y valores éticos.</li> <li>• Ética aplicada y bioética.</li> </ul>
2.- Estética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender algunos problemas de la estética como disciplina filosófica.</li> <li>• Percatarse de la importancia del arte y la cultura para la formación de sí mismo.</li> <li>• Reflexionar y argumentar en torno a la experiencia estética para vincular su sensibilidad, pensamiento crítico, imaginación y creatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y reflexionar sobre conceptos y problemas de la estética y su relación con el arte para sustentar una postura crítica del ámbito cultural y artístico.</li> <li>• Construir juicios estéticos en torno a la naturaleza, el arte y la cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de estética.</li> <li>• Conceptos y problemas de la estética.</li> <li>• Dimensiones morales y estéticas del arte.</li> <li>• Teorías estéticas.</li> </ul>

Fuente: Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Estudio. Área Histórico-Social. Filosofía I y II*, pp. 17-38.

Nota: En este trabajo no se consideró el análisis del programa de estudios de la materia de “Temas Selectos de Filosofía”, porque se trata de una asignatura optativa que habitualmente cursan los estudiantes que se perfilan a carreras como Derecho, Psicología, Filosofía, Pedagogía, pero no que pocas veces cursan quienes aplican a otras carreras.

A pesar de que se observa un planteamiento heurístico en ambas materias, y que incluso aborda problemáticas contemporáneas como las de bioética o algunas cuestiones relacionadas con el “arte posmoderno”, la principal deficiencia del programa de estudios es que la ética, por un lado, se aborda como una revisión de conceptos importantes para esta disciplina filosófica como por ejemplo la libertad, la responsabilidad, los valores éticos, las normas morales, etc., desde diversas tradiciones filosóficas y trasladando estas nociones a lugares como la religión, la ciencia o la política, pero descuidando la parte práctica, la relacionada con el *ethos* y el quehacer propio de cada uno de los alumnos y sus relaciones en comunidad.

Por otro lado, a la estética se le plantea fundamentalmente como una reflexión en torno al estudio de los fenómenos artísticos y, por ende, de sus categorías principales, como la belleza, lo sublime, lo feo o lo grotesco, lo que soslaya, en cierta medida, que esta disciplina tiene como objeto de estudio la sensibilidad y el cuerpo.

Asimismo, no se propone definir la vinculación de la experiencia estética con la problematización ética, ni cuestionar en qué medida aquella puede contribuir a la transformación de las condiciones de la vida en comunidad, es decir, su potencia política. Y es que “la política —dice Rancière—, en efecto, no es el ejercicio del poder y la lucha por el poder. Es la configuración de un espacio específico, el recorte de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y como dependientes de una decisión común, de sujetos reconocidos como capaces de designar estos objetos y de argumentar sobre ellos.”<sup>24</sup>

La problematización de la dimensión estética representa un punto central para toda reflexión ética y política pues es la propia experiencia del espacio público la que funda la vida en comunidad, puesto que es justo desde lo aparentemente más común y trivial donde se estructuran espacios y temporalidades que configuran la forma de relacionarnos como miembros de un grupo social. Es en el centro de

---

<sup>24</sup> Jacques Rancière, “La estética como política”, en *El malestar en la estética*, p. 33.

esta experiencia, y no como una dimensión privilegiada de lo humano, que el arte puede provocar una discrepancia, una dislocación, una fractura de las coordenadas (espacio-temporales) normales de la experiencia sensorial, esto es, “volver visible aquello que no lo era y hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos.”<sup>25</sup>

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la ética en estrecha relación con la estética permitiría dotar de “sentido al vínculo de la sensibilidad del estudiante con su mundo entorno, fomentándole una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas, prácticas sociales, con un sentido de solidaridad y conformar su sentido de humanidad dentro de la diversidad que de manera explícita e implícita lleva a cabo el arte y su reflexión estética.”<sup>26</sup>

Pero la relevancia de pugnar por alcanzar la vinculación de ambas dimensiones no constituye una exigencia propiamente filosófica, sino que constituye la base sobre la cual alcanzar los objetivos que tradicionalmente se le asignan a la educación, especialmente en el nivel medio superior: formar ciudadanos democráticos, libres y autónomos, que adquieran un conjunto de valores relacionados con estos principios, como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la participación, etc., indispensables para afrontar la complejidad de una realidad en constante cambio, la vida en comunidad y las demandas de justicia social y económica, o la protección del medio ambiente y la escasez de recursos naturales.<sup>27</sup> Las preguntas que surgen inmediatamente son las siguientes: ¿puede la educación

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>26</sup> Ausencio Pérez Olvera, “Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero”, en Gabriel Vargas Lozano (comp.), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, p. 85.

<sup>27</sup> Para José de Jesús Bazán Levy la educación media superior tiene la finalidad de “que el alumno aprenda a pensar y recrear para sí la comprensión del mundo y de sí propio y se convierta por ello en un sujeto de la cultura. Ante la masa caótica de datos, retazos, discursos en palabras, sonidos e imágenes, que lo sumergen, y ante la inmensidad del conocimiento movedido con su peso sin remedio de incertidumbre, el único punto de referencia permanente —acabo de evitar el adjetivo estable— es la razón de cada individuo, don natural y constitutivo de los humanos, necesitado siempre de educación y ejercicio. “Horizontes actuales de la educación media superior”, en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coords.), *Educación Media Superior. Aportes*, vol. I, p. 37.

lograr tal cometido?; ¿qué criterios y estrategias seguir para ello?; ¿cuáles son los obstáculos que impiden la formación de los alumnos en el sentido anteriormente descrito?

De entrada, es innegable que todo proyecto educativo apuesta por que su intervención logre algún cambio cualitativo en los estudiantes que atiende; ésta es su razón de ser, máxime cuando se plantea desde el ámbito de la filosofía que, por definición, tiende a cuestionar el orden establecido y buscar la autonomía de los sujetos. Sin embargo, dado que persiste un prejuicio extendido sobre la inutilidad de la filosofía y un cierto desprecio hacia ella en diversos ámbitos de la sociedad en general y entre los propios estudiantes,<sup>28</sup> es evidente que la enseñanza de la filosofía no ha logrado cumplir con su objetivo ni difundir la importancia de cultivarla, menos aún en el caso de vertientes como la estética. A continuación, exploraremos las causas fundamentales sobre por qué la filosofía no ha logrado volverse significativa para los estudiantes de educación media superior.

## **1.2 ¿Enseñar filosofía sin filosofar? Desatinos de la formación filosófica en el CCH**

De acuerdo con el diagnóstico del Observatorio Filosófico de México, “la enseñanza de la filosofía carece de profundidad, sentido y enfoque reflexivo sobre las circunstancias y problemas contemporáneos. La consecuencia de dicha

---

<sup>28</sup> cfr. Gabriel Vargas Lozano y José Alfredo Torres, *Reflexiones sobre la situación actual de las humanidades y la filosofía*. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), de 2008, es un proyecto basado en el más rampante espíritu neoliberal, tecnócrata y productivista y ha constituido el intento más firme y extenso por eliminar la formación filosófica de este nivel educativo. Al respecto, Gabriel Vargas comenta que “La denominada RIEMS, los cambios a la educación superior, vigilados por organismos evaluadores *ad hoc*, mantienen la brújula en dirección a excluir lo más posible cualquier aparato crítico efectivo que vaya en contra de la estrategia adoptada y adaptada. El aparato crítico más efectivo de todos, la filosofía, entendida como pensamiento radical y ético en todas sus ramificaciones, es el blanco inicial. De ahí su desaparición o su desactivación.” *Ibid.*, p. 5. Un balance pormenorizado de la situación puede consultarse en Gabriel Vargas Lozano, “La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la reforma integral de la educación media superior de la SEP”, en *Murmulllos Filosóficos*, vol. 1, núm. 1, pp. 48-61.

problemática lo constituye la falta de interés de los alumnos del nivel medio superior para desarrollar su vocación filosófica.”<sup>29</sup>

En el CCH la situación no es distinta, ya que los aprendizajes previstos en el programa de estudio no se han logrado afianzar entre los alumnos; respecto de la unidad de ética, por ejemplo, menos de la mitad (45%) de los alumnos evaluados reconoce y distingue los planos ético y moral en el que se desenvuelve el ser humano; poco más de la mitad de ellos (52%) comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración moral para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que les ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas; igual porcentaje identifica y aplica algunas teorías sobre el deber y la valoración morales, y apenas una cuarta parte (25%) identifica y reconoce problemas característicos de la ética aplicada. En relación con la estética los resultados fueron más alarmantes: únicamente poco más de la tercera parte de los estudiantes (37%) identifica y comprende algunas teorías estéticas e igual porcentaje comprende el objeto y la experiencia estéticos.<sup>30</sup>

Aunque estos datos ofrecen poca información sobre las causas por las que la enseñanza de la filosofía en el CCH no logra desarrollar los aprendizajes esperados y, por tanto, tiene efectos limitados en la constitución psico-afectiva-cognoscitiva de los alumnos de bachillerato, lo cierto es que es indicativa de un problema inherente del modelo educativo que se sigue para cumplir con los objetivos propuestos.

---

<sup>29</sup> Alberto Saladino García, *Diagnóstico de la situación de la filosofía en México*. En esta evaluación también se subraya que otras de las principales deficiencias de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato son: la falta de profesores capacitados y especializados en la disciplina, es decir, que la asignatura es impartida por profesionistas de áreas tan distantes del quehacer filosófico profesional como nutrición, biología o religión; el desprestigio de la filosofía latinoamericana, en general, y de la mexicana, en particular; así como la falta de acervos documentales en bibliotecas y centros de información.

<sup>30</sup> Irene Ana María García Pérez y Miguel Ortega del Valle (coords.), *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*, Colegio de Ciencias y Humanidades.

¿Dónde radica, entonces, el problema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? Una hipótesis que puede explicar esta problemática es la permanente confusión sobre qué estrategia didáctica adoptar para la enseñanza de la filosofía, pues a menudo el enseñar un determinado corpus filosófico (historia de la filosofía regularmente) y filosofar, desarrollar el pensamiento propiamente filosófico, se confunden en la misma actividad (cuestión que puede enunciarse también de la forma siguiente: ¿es posible enseñar a filosofar sin enseñar una determinada filosofía?);<sup>31</sup> sin embargo, ante la imposibilidad de conciliar ambas tareas y la necesidad de cumplir un determinado programa de estudio, los docentes tienden a concentrarse en el desarrollo de la primera actividad y optar, conscientemente o no, por un modelo enciclopédico y memorístico en el que lo fundamental es que el estudiante adquiera el dominio de determinados conceptos clave de una tradición, un pensador o una obra, así como el manejo de ciertas habilidades argumentativas;<sup>32</sup> desde luego, esto es importante, pero lo fundamental es lograr desarrollar en el alumno una actitud perspicaz e inquisidora, que le permita problematizar la realidad en la que vive, esto es, aprovechar lo que la UNESCO denominó como *la edad del cuestionamiento*.

Es evidente que este modelo ya no tiene razón de ser en la época actual, ya que el maestro ha dejado de ser “el detentor de la verdad”, en la medida en que las tecnologías de la información y comunicación han ensanchado enormemente la posibilidad de acceder al conocimiento, no menos que su cantidad y disponibilidad. Sin embargo, el desarrollo intelectual, afectivo, sensible, es decir, humano, que se

---

<sup>31</sup> Las problemáticas que enfrenta la enseñanza de la filosofía se pueden resumir de la forma siguiente: 1) determinar si la didáctica que requiere la enseñanza de la filosofía es en sí una tarea de carácter filosófico o pedagógico; 2) definir si enseñar filosofía y filosofar son dos actividades distintas o una sola y, en este caso, cómo se articulan; 3) indagar si los problemas relativos a la enseñanza de la filosofía son de carácter pedagógico o filosófico, y 4) esclarecer si la elaboración de una didáctica filosófica depende de la propia filosofía o de la instrumentación de una metodología auxiliar. Dichos problemas se resolverían si en lugar de hablar en términos de disyunción, lo pudiéramos tratar desde la inclusión de una y otra.

<sup>32</sup> Raymundo Morado señala que en esto consiste vacunar a los alumnos contra la filosofía. Cfr. “En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior”, en *Murmulllos Filosóficos*, vol. 1, núm. 1, pp. 19-25. En este trabajo el autor señala que una “verdadera educación filosófica sólo puede obtenerse gracias a verdaderas asignaturas filosóficas; es decir, con título, temas, contenidos y metodologías estrictamente filosóficos.” *Ibid.*, p. 24.



pretende para los estudiantes no puede provenir de su mera interacción con la información; para que ésta sea significativa, para que ellos logren interpretarla y (re)significarla es necesario un proceso de interacción docente-alumno, basado en el diálogo, la discusión y el disenso. Por ello, “la educación que necesitamos no debe poner el acento en los contenidos que se comunican, sino en el proceso de comunicación, donde el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el ‘mediatizador’ de dos sujetos, el educador y el educando.”<sup>33</sup>

Empero, lo anterior no implica minimizar o anular la importancia de los docentes en el proceso educativo,<sup>34</sup> por el contrario, supone subrayar el papel que ellos juegan en dicho proceso. En efecto,

mientras la concepción de la docencia estuvo restringida a la exposición de ideas, un buen profesor era aquél que tenía una buena capacidad discursiva. Ahora el reto es mayor. Comienza por acercarse al nivel con el que los alumnos llegan a encontrarse con su maestro, porque nadie puede conducir a un grupo si no sabe dónde está su fuerza y dónde su debilidad. Y no se trata sólo de conocimientos, sino de los propósitos e intereses, de las actitudes y las resistencias.<sup>35</sup>

Esto significa que el docente debe convertirse en un guía para que el alumno asuma el papel que le corresponde en el proceso educativo, pues la experiencia de su formación es un asunto que compete a cada estudiante y la motivación que se requiere para que participe activamente en ella se *despierta* cuando el aprendizaje tiene un valor vinculado directamente con su vida. “El corazón de la enseñanza se ubica en el dar vida y significado al trabajo escolar. Cuando esto no se logra, el

---

<sup>33</sup> José E. Robles Uribe, “Un modelo de docencia para el bachillerato”, en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coords.), *op. cit.*, p. 212.

<sup>34</sup> “Con el *giro paidocéntrico*, que comenzó con la Escuela Nueva, se considera al educando como protagonista del proceso educativo, causa y sujeto principal de su propio aprendizaje; mientras el educador actúa como causa subsidiaria. Sin embargo, no es posible desmerecer el papel que juega el educador, y no se debe afirmar el protagonismo de uno en detrimento del otro, porque educador y educando no son figuras antagónicas o rivales, aunque en ocasiones se traten de presentar así.” María García Amilburu y Juan García Gutiérrez, *Filosofía y educación. Cuestiones de hoy y siempre*, p. 67. Sobre el concepto de “proceso educativo” véanse los capítulos “Conceptualización y ámbitos del proceso educativo” y “Los agentes del proceso educativo” (pp. 47-79) de la obra citada.

<sup>35</sup> José E. Robles Uribe, *op. cit.*, p. 217.

aprendizaje se convierte en acumulación inerte de datos que fácilmente se borran de la memoria, porque está separado de la vida.”<sup>36</sup>

Bajo este paradigma educativo, la importancia de la filosofía, en general, y de la estética, en particular, resultan evidentes, pues se trata de un tipo de conocimiento que debe propiciar la reflexión y el pensamiento crítico, al mismo tiempo que permite cuestionar la experiencia perceptual del mundo sensible, el cual se erigió como el epicentro de la vida moderna, no sólo debido a que la producción, exhibición y consumo de mercancías se convirtieron en el fundamento de la propia socialidad, sino porque entre todas las mercancías, las imágenes constituyeron un “nuevo orden visual” que terminó por determinar la forma en que las personas se relacionan entre ellas y con su entorno. Así pues, “educar es una acción humanista, no economicista, y no se ha de configurar de acuerdo a las necesidades de un mercado que reduce al hombre a sus condiciones de productor y consumidor.”<sup>37</sup>

Entonces, ¿por qué se privilegia el modelo expositivo, incluso si favorece convertir a los alumnos en meros oyentes, casi espectadores, del proceso educativo?<sup>38</sup> Una respuesta posible, que ofrecemos a modo de hipótesis, es que la

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 219.

<sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 224.

<sup>38</sup> Es necesario pensar, particularmente en el nivel medio superior, si la docencia no ha terminado por representar apenas algo más que una fuente de empleo para la comunidad filosófica mexicana y si el supuesto privilegio, casi monopólico, de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico no constituye uno de los feudos que vuelven a ésta un lastre, muchas veces, insufrible para los estudiantes, pues ambas situaciones ponen en entredicho la labor docente y la materia que se pretende enseñar, pues si ambas se convierten en medidas de poder cuya finalidad es su propio mantenimiento, algo esencial a la propia filosofía se habrá perdido. Al respecto, José Francisco Barrón Tovar y Román Domínguez Jiménez señalan que “de allí que nos parece evidente que la filosofía es una práctica que vela por las maneras de vivir que puede llegar a producir. El concepto requiere de un ejercicio que no puede llevarse a cabo sino entre amigos, es decir a través de una conversación entre diferentes maneras de vivir. El concepto siempre señala y se trata de producción de un ejercicio específico de la vida. El concepto no es plegaria pues no invoca la acción o la autoridad de un ser supremo. No es sermón, pues no se ejerce como prédica de una autoridad moral. No es dogma pues, aunque invoca a los que nos han precedido, no considera lo escrito como Ley. No es mito, puesto que requiere que los amigos ejerzan su amistad como complicidad en contra de los supuestos y lo ya contado.” “La filosofía en tiempos del cólera. Acercamiento a una diagnosis de respuesta estético-política”, en *Murmulllos Filosóficos*, vol. 2, núm. 3, pp. 13-25. En este texto los autores realizan una fuerte crítica contra la reacción de la comunidad filosófica mexicana, concretamente del Observatorio Filosófico Mexicano y sus miembros, ante la RIEMS, ya que consideran que ésta no sólo reproduce, seguramente de modo inadvertido, el discurso institucional que asigna cierto valor y uso al “saber filosófico”, sino que la respuesta lleva implícita ciertas actitudes y posicionamientos,

tarea docente no ha logrado, al menos en la enseñanza de la filosofía, romper con el supuesto de autoridad que encarna el maestro, de ahí que haya una permanente preocupación relativa a la necesidad de “actualizar” el conocimiento, esto es, de aquello que el profesor sabe o cree saber, pero que no tiene un paralelo en términos de qué puede hacer y, sobre todo, qué y cómo puede enseñar. Esto significa, en última instancia, que el docente difícilmente cultiva la disposición de cuestionar la forma en la que realiza su práctica educativa, de asumir que el conocimiento debe ser renovado permanentemente tanto como las prácticas que permiten compartirlo con sus alumnos; de ahí que el proceso educativo se convierta en una temática propiamente filosófica. Por ello,

la formación en cultura que la EMS debe a sus alumnos exige concebir al profesor que se forma como sujeto y centro de este mismo proceso. En consecuencia, le corresponde aprender a encontrar por sí mismo cómo organizar el crecimiento del aprendizaje del alumno, es decir, debe aprender a enseñar interminablemente, de manera análoga a la inagotable necesidad del alumno orientado a aprender a aprender para la vida.<sup>39</sup>

Esta imposibilidad de cuestionar el propio trabajo de enseñanza que se extiende y reproduce entre los cuerpos docentes de manera generalizada quizá está anclada a un problema de fondo más preocupante, a saber, al fundamento mismo de la experiencia docente que se halla en el cruce de un conservadurismo, que persiste bajo la figura de autoridad del docente, y una actitud “posmoderna” que elude el cuestionamiento sobre cómo podría transformarse el estado actual de cosas, pues en la medida que rechaza las metanarraciones civilizatorias (Renacimiento, Ilustración, progreso, romanticismo, capitalismo, globalización, etc.) se tiende a aceptar y afirmar las causas de por qué las cosas son como son, convirtiéndose en lo que Peter McLaren denominó, *guardianes del discurso*: quienes “no pueden desarrollar un interés por los desposeídos, los privados de sus derechos, y los que no poseen poder, ya que suscriben “una realidad independiente

---

como los señalados al principio de la nota, que tienden a reproducir lo que critican: la falta de reflexión y pensamiento crítico.

<sup>39</sup> José de Jesús Bazán, *Horizontes actuales de la educación media superior*, op. cit., p. 42.

del compromiso político [...] sin sentido como fundamento para la creación de una praxis emancipatoria vinculada a la lucha por la democracia.”<sup>40</sup>

Ante este panorama es fundamental reflexionar tanto sobre los fundamentos filosóficos que están en juego en esta concepción tradicional de la educación, entendida como transmisión unidireccional del conocimiento (lo que se revisará en el último apartado de este capítulo a partir de la crítica de Walter Benjamin a dicha concepción), como en relación con la posibilidad de plantear un nuevo paradigma pedagógico que favorezca realmente el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, lo que no es otra cosa que su conciencia histórica (lo que se analizará en el apartado final del segundo capítulo).

### **1.3 La pertinencia de la estética como antesala para la enseñanza de la ética**

Si bien los beneficios inherentes a la enseñanza de la filosofía han sido destacados en diversos foros académicos y no académicos, particularmente en las últimas décadas cuando en distintos países se impulsaron reformas educativas para suprimir esta disciplina o, al menos, reducir el número de materias que se relacionan con ella, cabe hacer un breve recuento de dichos beneficios, a fin de identificar y subrayar la pertinencia de la enseñanza de la ética por medio de la estética en la formación de los alumnos de CCH.<sup>41</sup>

Desde luego, la primera facultad que se desarrolla es la de debatir de forma racional, esto es, la capacidad de dialogar con otros a partir de argumentos coherentes y sólidos, que les permitan a los alumnos defender sus propios puntos de vista y, al mismo tiempo, identificar el discurso falaz y desactivar su mecanismo de operación, particularmente cuando la discusión se centra en ataques personales.

---

<sup>40</sup> Peter McLaren, “La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño”, en Alicia Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, p. 110.

<sup>41</sup> La siguiente enumeración fue retomada y replanteada a partir del interesante artículo “6 lecciones de filosofía que los políticos podrían haber aprendido” de Jaime Rubio Hancock.

En segundo lugar, se promueve la reflexión sobre uno mismo, eso que tanto interesó a Sócrates: el “conócete a ti mismo”; pero esta indagación sobre sí mismo no es un solipsismo, por el contrario, supone que el alumno es capaz de reconocer que su punto de vista puede estar errado y modificar su interpretación y valoración sobre algo o alguien.

En tercero, se fomenta una conducta pública sustentada en una ética racional y no sólo en un manual o reglamento de comportamientos aceptados, pues al entender y dimensionar la inevitable condición social de la vida, los alumnos están en posibilidad de asumir que sus decisiones tienen repercusiones que no sólo los afectan a ellos, sino a todos los individuos del conjunto social y que un comportamiento destructivo o antisocial terminará por regresar contra aquellos.

En cuarto lugar, enfrentar el ocaso o “relativización” de la verdad, es decir, desarrollar herramientas que no sólo permitan identificar mentiras en un orden lógico o epistémico, antes bien, adoptar una postura ética del discurso que promueva conducirse verazmente en la esfera pública porque esto implica, como Kant postuló, tratar a los demás como fines *per se* y no simplemente como medios de un fin individual.

Quinto, diferenciar lo sustancial de lo aparential, a saber, conceder a cada cosa su justo valor, pues mientras la sociedad en su conjunto se conduce vertiginosamente hacia un punto sin retorno caracterizado por la catástrofe ecológica y la generalización de la miseria humana, individualmente vivimos preocupados por adquirir mercancías, incluso intelectuales, para regocijarnos en el consumo; “¿qué es lo importante de la vida humana?”, es una cuestión de primera importancia que deberían de plantearse los jóvenes.

Finalmente, desarrollar la conciencia histórica les permitiría ver que los problemas “actuales” no lo son tanto, ya que pueden ser desde hace siglos o, incluso, milenios; sin embargo, voltear al pasado, es decir, conocer la historia de la filosofía, no sólo les serviría para poder pensar las diferentes formas en que los

filósofos intentaron resolver los problemas humanos, sino también para imaginar otros modos de ser en el mundo para cuestionar su propia situación histórica.

Ahora bien, la cuestión en este contexto es pensar qué aporta a la formación de los estudiantes de bachillerato, concretamente a los alumnos del CCH, la enseñanza de la ética desde la estética. Para formular una aproximación sobre este asunto es necesario enfatizar que la estética excede el ámbito del arte y de las categorías que están habitualmente relacionadas con éste (como lo bello, lo feo, lo sublime, lo siniestro, la proporción, la desmesura, etc.); desde la perspectiva de Walter Benjamin, el término “estética” (aunque es escasamente utilizado por el autor) remite a la experiencia sensible del mundo, la cual no sólo se da en todos los ámbitos de la vida cotidiana,<sup>42</sup> sino que es histórica, lo que implica que es modificable en función de las capacidades técnicas de una época determinada. Y si aquí el arte conserva un papel destacado no es porque tradicionalmente se le haya valorado como una de las manifestaciones más elevadas del espíritu humano, sino porque tiene detrás de sí una intención evidentemente estética, esto es, la de producir una afectación perceptual-sensitiva-emocional-semántica-cognitiva en quienes lo contemplan.

La fotografía quizá sea el ejemplo más paradigmático de ello, puesto que ocupa un lugar privilegiado en la forma en que configuramos nuestra experiencia prosaica del mundo: desde las imágenes que acompañan la novedad noticiosa hasta las *selfies* para compartir en las Redes sociales, pasando por el retrato para un trámite oficial o la foto que ilustra el menú en una cafetería; pero la forma en la

---

<sup>42</sup> Como acertadamente señala Rosa María Margarit: “La historia de la humanidad nos muestra que los seres humanos no se han limitado a aceptar los objetos cotidianos por su utilidad, sino que, en su presentación, les han sido introducidos elementos formales que rebasan las simples exigencias práctico-utilitarias. Se espera de ellos que no solamente sean útiles, sino que agraden al ser contemplados: por lo tanto, al valor de uso se agrega la función estética, en virtud de lo cual un objeto cotidiano puede ser bello sin dejar de ser útil [...] En las sociedades industriales desarrolladas, o aún en las nuestras, donde los consumidores se sienten cada día más asediados por los objetos de consumo que los asaltan con el empuje de la publicidad desenfrenada, es reconocible la tendencia a estetizar los objetos de consumo, tendencia que no debemos separar de la estructura económica y social donde se dan y que el criterio que regula la producción de ellos es, con toda seguridad, primordialmente económico.” “La importancia de la educación estética”, en *Revista Ensayos Pedagógicos*, núm. 1, vol. 3, pp. 22 y 23.

que experimentamos la imagen fotográfica ha variado desde su invención, al punto que nos cuesta pensar un mundo sin imágenes a color, pero también sin *close up*, sin panorámica, sin picada o contrapicada, sin perspectiva área o submarina o, incluso, sin las texturas que se incrementan con el manejo de la luz y la sofisticación de la cámara.

Pero la imagen no es solamente visual [mejor dicho, *visualidad*], sino también [...] la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un 'imaginario social' (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una 'identificación imaginaria' (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.<sup>43</sup>

Sin embargo, aún no hemos respondido a la pregunta sobre qué puede aportar la enseñanza de la ética desde la estética en la formación de los alumnos de bachillerato. Sin duda, una primera consideración es que permite recuperar ese ámbito de lo humano que ha sido despreciado a lo largo de la historia de occidente: el cuerpo y su facultad sensitiva-perceptiva, máxime en un contexto educativo que tiende a privilegiar el uso de la razón (instrumental). Recuperación indispensable para plantear la posibilidad de una apuesta educativa crítica basada en el cuestionamiento de la realidad inmediata y del orden epistémico-ideológico que la sustenta.

En efecto, esta propuesta muestra su pertinencia si se considera que, más allá del lugar común que define nuestra época con la "era de la imagen",<sup>44</sup> la

---

<sup>43</sup> Leonor Arfuch, "Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada", en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, p. 76.

<sup>44</sup> En relación con el auge de los denominados "estudios visuales" que han alcanzado un lugar de primera importancia en el mundo académico, habría que pensar si su premisa (relativa a que vivimos en una sociedad sumergida en una *cultura visual* que abarca todos los ámbitos de la vida gracias a una diversidad de tecnologías de la mirada que determinan las formas de ver, de ser visto y mostrar) no sólo elimina la propia experiencia estética de las imágenes (ya que anula las diferencias específicas entre los diferentes tipos de éstas, particularmente cuando lo que está en juego es la indiferenciación entre imágenes artísticas o registros históricos e imágenes estandarizadas, como las publicitarias, de acuerdo con las necesidades de consumo en un contexto de globalización comunicativa), sino que también contribuye a la constitución del "nuevo sujeto" en la época del capitalismo avanzado canjeando crítica por consumo. Cfr. "Rosalind Krauss y Hal Foster, "Cuestionario sobre cultura visual", en revista *Estudios visuales*, núm. 1, pp. 82-126. En este mismo lugar se pueden encontrar las respuestas elaboradas por diversos teóricos de renombre como Susan Buck-Morss, Jonathan Crary, Martin Jay o Keith Moxey.

“revolución tecnológica” ha conducido a una ampliación acelerada de los medios para satisfacer nuestra necesidad de “ver el mundo” a través de sus imágenes: se trata de un *régimen visual* en el que cualquiera puede ver y cualquier puede ser visto; “necesidad” que ha demolido las fronteras que separan la vida pública de la vida privada, pues pareciera que si ésta no se expone a los otros, si no se hace pública, no existe; baste pensar como el montaje y el artificio que se requerían para producir un *reality show*, un *talk show* u otras producciones de telerrealidad son innecesarios cuando el ofrecimiento generalizado, voluntario e inmediato de la intimidad satura la comunicación en las redes sociales.

Participamos de un tiempo paradójico, caracterizado por la desmaterialización de la realidad, en la que la imagen adquiere un lugar privilegiado no sólo para analizar nuestra condición histórica, sino para estar en posibilidad de acceder a ella. Sin embargo, este régimen visual no sólo determina qué podemos (y qué no podemos) ver, también define las formas en que debemos ver, determina lo que se exige de nuestra mirada, y “son justamente esas formas –esos dispositivos políticos– de visualización, que no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos, las que hacen a una habitualidad aterradora”.<sup>45</sup> Y esto fundamentalmente porque además de establecer qué y cómo mirar, igualmente prescribe cuándo y, sobre todo, cuánto mirar.

Desde esta perspectiva entendemos que la atrofia de la capacidad experiencial en la vida moderna, tema que desarrollaré más adelante, no sólo se debe a esa sobreexposición a las imágenes, a la saturación de contenidos visuales, sino al estado de indefensión en el que nos hallamos cotidianamente, pues parece que somos incapaces de construir un sentido a partir de todos estos trozos de realidad que se dispersan en un sinfín de imágenes, las cuales han dejado de aspirar a convertirse en testimonios históricos, pues se conforman con la repetición *ad infinitum* en tanto que mercancías.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 81.

<sup>46</sup> Al respecto, Susan Sontag llama la atención sobre cómo a partir de la guerra de Vietnam, el primer conflicto bélico de la historia que fue transmitido en “tiempo real”, “las batallas y las masacres rodadas



Este es el contexto que justifica la importancia de superar eso que Benjamin denominó como “analfabetismo visual”, esto es, la incapacidad de “leer” las imágenes que configuran nuestro mundo;<sup>47</sup> con todo, esta precariedad se hace más preocupante si consideramos que en este régimen visual “el espectador queda colocado en una situación pasiva de contemplación de lo real, contemplación en muchos casos obscena en la que no es posible reflexionar sobre las formas de lo real, quedando eliminada toda experiencia de conocimiento que se enfrente al carácter a la vez cercano y desconocido (enigmático) de los fenómenos que nos rodean, de los hechos, de los sujetos individuales y colectivos.”<sup>48</sup>

Desde luego, lo que está amenazado, cuando la realidad es estetizada hasta convertirla en un espectáculo<sup>49</sup> por el régimen visual imperante, para establecer un estado de “máxima transparencia” en la que el mundo material es sacrificado, es la capacidad de mirar pensando o pensar a través de la mirada. La producción de este mundo transparente, en el que lo real es tal como se muestra, contribuye tanto a la despolitización del sujeto como al empobrecimiento de aquellas experiencias que promuevan su conmoción/transformación.

Así pues, la reflexión en torno al régimen visual que nos gobierna se muestra relevante por cuanto posibilita el enriquecimiento de la experiencia del mundo

---

al tiempo que se desarrollan han sido componente rutinario del incesante caudal de entretenimiento doméstico de la pequeña pantalla. Crear en la conciencia de los espectadores, expuestos a dramas de todas partes, un mirador para un conflicto determinado, precisa de la diaria transmisión y retransmisión de retazos de las secuencias sobre ese conflicto. El conocimiento de la guerra entre la gente que nunca la ha vivido es en la actualidad producto sobre todo del impacto de estas imágenes.” *Ante el dolor de los demás*, p. 30.

<sup>47</sup> En relación con este extravío frente a la imagen, la propia Sontag afirma que “de hecho, son múltiples los usos para las incontables oportunidades que depara la vida moderna de mirar –con distancia, por el medio de la fotografía– el dolor de otras personas. Las fotografías de una atrocidad pueden producir reacciones opuestas. Una llamada a la paz. Un grito de venganza. O simplemente la confundida conciencia, repostada sin pausa de información fotográfica, de que suceden cosas terribles.” *Ibíd.*, p. 21.

<sup>48</sup> Sandra Carli, “Ver este tiempo. Las formas de lo real”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, *op. cit.*, p. 87.

<sup>49</sup> Sandra Carli señala que este espectáculo “se construye a través de varias operaciones: una banalización de la situación social desigual, una estetización de una dramática social y una anulación del relato y de la narración en pos de la voz del otro, negando su polisemia y anulando la dimensión de intersubjetividad en juego.” *Ibíd.*, p. 90.

justamente en el cruce entre estética y política, el cual debería propiciar la formulación de una ética en los alumnos de bachillerato que les permita asumir una posición crítica ante lo que miran y romper con ese “truco” que une cercanía y lejanía en la imagen, es decir, la proximidad al registro visual y la distancia, aparentemente infranqueable, con aquello que fue registrado; no obstante, esta oposición no debería resolverse por medio de la compasión pues esta actitud implica el riesgo abandonarse en la sensibilidad autocomplaciente, solidaria con el dolor de los demás, pero que olvida la advertencia de Susan Sontag: “no debería suponerse un ‘nosotros’ cuando el tema es la mirada de dolor de los demás”.<sup>50</sup>

Por ello, mantener una distancia con lo visto también es una ética, toda vez que delimita qué es posible *conocer-ver*, a la par que orienta sobre aquello que la imagen *no muestra*:

entre lo visible y lo no visible, entre las palabras dichas y el silencio, entre cercanía y lejanía, entre la realidad y la irrealidad, lo capturado por la imagen y lo inasible, una ‘pedagogía de la imagen’ debería evitar pretender una sujeción a la imagen que insista en su literalidad y que eluda sus silencios, su afuera incapturable. Se trata de una pedagogía que, a través de la imagen, invite al encuentro con la humanidad conocida y desconocida que nos rodea.<sup>51</sup>

Tomando en consideración lo anterior, es que se dimensiona la pertinencia de diseñar e implementar una propuesta didáctica para la enseñanza de la ética a través de la estética en los alumnos del CCH, no sólo porque vivimos en un mundo configurado esencialmente por imágenes, sino debido a que éstas parecen haber dejado de ser problemáticas para nosotros, “iluminando la opacidad” que las distanciaba de su referente (“la realidad”) se resuelven los conflictos de significación e interpretación toda vez que la imagen es únicamente “lo que muestra”.

La pregunta, entonces, es cómo *repolitizar la mirada* del espectador, en este caso de los estudiantes de bachillerato, que se posa sobre las imágenes con las cuales se enfrentan permanentemente en su vida cotidiana, para romper con el monopolio visual de las industrias culturales que convierten la imagen en simple

---

<sup>50</sup> Susan Sontag, *op. cit.*, p. 15.

<sup>51</sup> Sandra Carli, *op. cit.*, p. 94.

mercancía y, desde esa experiencia estética, plantear un cuestionamiento ético capaz de desactivar “los pactos de representación hegemónica que controlan el uso social de las imágenes, sembrando la duda y la sospecha analíticas en el interior de sus reglas comunicativas y denunciando lo que invisibilizan sus fronteras de control de la representación.”<sup>52</sup> Esto significa, plantear *una ética de la mirada-imagen*, a partir de una *alfabetización visual*.<sup>53</sup>

En suma, como se mostrará más adelante, esta intervención didáctica más que replantear la importancia de la experiencia estética de las imágenes en la formación de los alumnos de bachillerato (es decir, de su consideración como simple “complemento” que puede apoyar o fortalecer el proceso educativo),<sup>54</sup> pretende mostrar la compleja relación que existe entre fotografías, pensamiento y discurso, y cómo desde su entrecruce (donde se reconoce que las imágenes tienen una *legibilidad* propia) puede enriquecer una “sensibilidad ética-crítica” indispensable para su formación como sujetos sociales e históricos enclavados en un contexto sometido a un primado eminentemente visual, ya que es justamente en esta sensibilidad que se juega la oportunidad de que los alumnos desarrollen sus reflexiones ético-políticas.

---

<sup>52</sup> Nelly Richard, “Estudios visuales y políticas de la mirada”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, *op. cit.*, p. 105.

<sup>53</sup> Siguiendo a Inés Dussel, la alfabetización (audio)visual de los alumnos tiene el objetivo de lograr que éstos lean de otro modo las imágenes, es decir, no como meras representaciones o registros de “lo real”, que establezcan otras relaciones con las palabras, de tal modo que éstas enriquezcan las imágenes (por lo que no cualquier imagen ni cualquier palabra tienen la misma importancia), y trabajen sobre sus disposiciones y sensibilidades hacia los estilos y los contenidos del lenguaje visual masivo. cfr. “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, *op. cit.*, pp. 279 y ss.

<sup>54</sup> Al respecto, Inés Dussel precisa que “las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puras puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura.” *Ibid.*, p. 284.

## 1.4 Empobrecimiento de experiencia y juventud: la crítica benjaminiana a la educación tradicional

En términos generales, las reflexiones benjaminianas sobre la educación y la escuela,<sup>55</sup> que desarrolló en su época de estudiante universitario (entre los 19 y 23 años), están caracterizadas por un profundo idealismo de corte neo-hegeliano,<sup>56</sup> inspirado en su maestro Gustav Wyneken, enfocado en la crítica de dos conceptos centrales: la cultura y de la juventud;<sup>57</sup> aunque conviene señalar que ya estaban presentes elementos materiales y políticos que serían centrales en su itinerario intelectual posterior.

Una salud permanentemente en entredicho, incluyendo problemas de dislexia, su condición judía, su estatus burgués, su naturaleza melancólica y su tendencia a romper con la tradición y sus valores determinaron el fracaso constante

---

<sup>55</sup> Es preciso señalar que este apartado se elaboró a partir de los escritos de Benjamin redactados en el periodo señalado por tres razones fundamentalmente: en primer lugar, se trata de los textos en los que abordó directamente el tema de la educación y su importancia en la formación de los jóvenes; segundo, son los trabajos que redactó bajo la influencia de su quizá único maestro, Gustav Wyneken, es decir, en los que se pone de manifiesta su preocupación por elaborar las bases de una filosofía pedagógica y en los que manifiesta una preocupación explícita sobre la importancia del fenómeno educativo dentro del ámbito escolar, y tercero, son reflexiones que no sólo tienen como fundamento la propia juventud de Benjamin y su experiencia personal, sino que le reconoce a los jóvenes una valía como agente transformador de la historia, que es fundamental para plantar la estrategia didáctica que defendemos en este trabajo. Finalmente es necesario subrayar que si bien Benjamin ya no se enfocará en estos temas de manera expresa, es posible rastrear algunas indicaciones que permitirían reconstruir el desarrollo de sus planteamientos en torno a la educación; sin embargo, dado que tal empresa excede los alcances y propósitos de esta investigación, ésta deberá ser llevada a cabo posteriormente.

<sup>56</sup> Lo cual puede constatarse claramente en la definición de juventud de Benjamin: aquello que “difunde el espíritu nuevo, a saber, *el espíritu*.” “La juventud se mantuvo en silencio”, en *Obras, libro II, vol. 1*, p. 68). Irving Wohlfarth esclarece que este idealismo benjaminiano, desde esa época de juventud, ya estaba atravesado por un contenido materialista inseparable: por ello, menciona que “la juventud no es, desde su perspectiva, un movimiento social, sino una comunidad de solitarios amigos extraños orientada hacia una “idea” metafísica.” “Las políticas de la juventud: la lectura de Walter Benjamin de *El Idiota*”, en *Acta poética*, núm. 23, p. 146.

<sup>57</sup> Al respecto, Benjamin apuntó que “nuestro interés [el de las organizaciones estudiantiles, particularmente la de Friburgo, a la que representaba como orador y miembro de la cúpula] se enmarca donde la juventud y los valores culturales se confrontan, en una nueva pedagogía filosófica.” En este texto se empieza a perfilar el distanciamiento definitivo de Benjamin con su otrora maestro: “no somos unos fanáticos partidarios de Gustav Wyneken.” “Metas y caminos de los grupos pedagógicos estudiantiles en las universidades alemanas”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 66 y 65. Ruptura que se concretó en 1915, cuando Wyneken publicó *Juventud y guerra*, manifiesto que ensalza la guerra y el papel decisivo de los jóvenes en la victoria. Para un recuento biográfico de los años de formación de nuestro autor remitimos a los capítulos I y II de la biografía intelectual de Bruno Tackels, *Walter Benjamin: una vida en los textos*, pp. 31-82.

de Walter Benjamin (Berlín 1892 – Portbou 1940) en el ámbito escolar, que lo alcanzaría incluso en el momento de intentar ingresar al mundo académico como *Privatdozent* en la Universidad de Frankfurt. Esto explica el profundo impacto que Wyneken, director e ideólogo del *Landerziehungsheim*, en Haubinda, una escuela privada fundada en un modelo educativo que privilegiaba la comunidad, la libertad, el trabajo y la igualdad de alumnos y profesores, tuvo en Benjamin en sus años de educación secundaria (entre los 13 y los 15 años). Asimismo, esta influencia motivó que apenas hubo comenzado sus estudios universitarios, él se integró a los movimientos estudiantiles de Friburgo y Berlín que apoyaban la reforma escolar de Alemania, así como la ruptura con la autoridad familiar y la moral burguesa que ésta encarnaba.

En esta época (la década de 1910), Benjamin asumió el compromiso de “lograr un cambio social a través de una revolución cultural, lo que sólo sería posible en una Universidad más comprometida con la autodeterminación; en definitiva, buscaba una Universidad más libre, puesto que sólo con libertad y en libertad se podría conseguir una mayor producción intelectual y, en definitiva, el desarrollo de una cultura no contaminada por los vicios de una sociedad adulta.”<sup>58</sup> Sin embargo, Benjamin no tardó mucho en romper con estos movimientos debido a su tendencia acrítica que los llevó a adoptar los valores y prácticas de una burguesía nacionalista y por el entusiasmo con recibieron la conflagración bélica que cernía sobre Europa.<sup>59</sup>

Para Benjamin “la juventud es la Bella Durmiente que no sabe que el príncipe que la va liberar se encuentra ya muy cerca.”<sup>60</sup> Pero rápidamente advierte que ese

---

<sup>58</sup> Antoni J. Colom y Lluís Ballester, *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, p. 23.

<sup>59</sup> Sobre este punto es importante puntualizar dos hechos relevantes: primero, cierta ala ultra radical del movimiento estudiantil terminó por integrarse a las *Hitlerjugend* (*juventudes hitlerianas*); segundo, el propio Benjamin tuvo cierto interés por participar en la guerra, aunque fue rechazado debido a sus condiciones de salud; este militarismo sería dejado definitivamente después del suicidio de su íntimo amigo Fritz Heinle y su pareja, cuyos motivos estuvieron inherente vinculados al conflicto bélico.

<sup>60</sup> Walter Benjamin, “La Bella Durmiente”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 9 y 10. Una breve pero interesante lectura de este texto, de sus contradicciones internas y de cómo se articula en el conjunto del pensamiento benjaminiano de juventud puede encontrarse en Mariela Silvana Vargas, “La Bella Durmiente y el motivo del despertar de la juventud en el Walter Benjamin temprano”, en *Revista de*

*despertar* no puede venir de fuera, pues no es una solución exógena, se trata de “una juventud consciente de sí misma” capaz de provocar cambios culturales e históricos relevantes. Ahora bien, la fuerza que aquélla requiere para lograr su objetivo debe provenir de su propia experiencia de desencanto ante un mundo adulto-burgués que en todos sus ámbitos exhibe su decadencia; en esto consiste exacerbar esa *mirada pesimista* inherente a la juventud, pues “¿cómo puede un joven (en especial el de la gran ciudad) afrontar los problemas más profundos, la miseria de la sociedad, sin sucumbir al menos temporalmente al pesimismo?”<sup>61</sup>

La respuesta de Benjamin, adelantando su concepción su futura concepción de la historia, afirmara que este es un asunto de deber: los jóvenes tienen un compromiso, como Hamlet, de “enderezar” el mundo; son ellos quienes esencialmente están en desacuerdo con el mundo tal y como les es dado,<sup>62</sup> ya que su ideal está lejos de haberse concretado. En efecto, desde la perspectiva benjaminiana “la juventud se concibe implícitamente como la edad metafísica *par excellence*, porque es en algún sentido anterior al derrumbe. Precede a la Caída en la sociedad burguesa; todavía no ha olvidado, ni desesperado ni se ha endurecido en un ‘pilar’ de la así llamada comunidad; todavía es capaz de ser el ‘conducto’ de su propia auto-realización.”<sup>63</sup>

---

*Filosofía y Teoría Política*. En este lugar, la autora comenta que “a pesar de la fuerza de este desiderátum, las ideas de Benjamin acerca de la misión de la juventud presentan una innegable ambigüedad, que pone de manifiesto la tensión entre la exigencia absoluta del ideal y las condiciones y limitaciones a las que estaría ligada su realización. El reverso de la primacía absoluta del espíritu es la contingencia de la vida. Ambos se oponen irreconciliablemente. Se trata de una concepción de la relación entre la vida y el espíritu como fuerzas antagónicas, de modo que ‘el espíritu sería libre, pero la vida lo rebajaría una y otra vez’. Sin embargo, esta voluntad de absoluto y el menosprecio de la experiencia son tanto el motor de aquel fervor juvenil en torno a los ideales de verdad, bondad y belleza, como el obstáculo para su realización en el mundo.”

<sup>61</sup> Walter Benjamin, *La Bella Durmiente*, p. 10.

<sup>62</sup> Es importante mencionar que si en estas reflexiones Benjamin pensaba en la juventud como una edad cronológica, que es justo desde la cual él estaba experimentando y pensando, no es una restricción ni una condena contra las personas de mayor edad, incluso aquellos que nombramos como “viejos”. Se trata más bien de una disposición, de una forma de ser en el mundo y, por ende, de un *ethos*: “una persona es joven mientras no haya realizado su ideal por completo. Éste es el signo del envejecimiento: ver lo perfecto en lo dado.” *Ibid.*, p. 12. Esta precisión es fundamental para entender la continuidad de esta idea tienen respecto de la restauración de las víctimas de la historia y por qué Benjamin afirmará que a cada persona le fue concedida “una débil fuerza mesiánica”.

<sup>63</sup> Irving Wohlfarth, *op. cit.*, p. 150.

La cuestión que surge inmediatamente es ¿cómo “despertar” a la juventud?, ¿en qué consiste este acto de concientización? En este punto, el filósofo berlinés adelantará que el lugar privilegiado es la educación, pero no una educación basada en la memorización, pues la historia, la cultura, el conocimiento no son datos que se pueden *aprehender* mediante la *repetición*; por ejemplo, el aprendizaje de los autores clásicos (Goethe y Schiller eran los principales referentes literarios en el ámbito educativo alemán de finales del siglo XIX y comienzos del XX) se enfoca en el análisis formal de sus obras por lo que “le parecen a la mayoría de los alumnos juegos arbitrarios, carentes de relación con la realidad, sólo buenos para especialistas; [aún más,] quien pueda llenar su tiempo con cosas más ‘útiles’ los encuentra sequísimos.”<sup>64</sup> Por su parte, la formación en humanidades presentaba un panorama similar y, por ende, más profundo en tanto que se espera de ella que aliente el pensamiento crítico y la creación del espíritu.<sup>65</sup>

Al respecto, su diagnóstico es contundente: “ahora se aprende, mediante un manual, que Tales sostenía que el material primigenio es el agua; Heráclito, el fuego; Anaxágoras, el *nôus*; Empédocles, el amor y el odio (y que se arrojó al Etna); Demócrito, los átomos; y que los sofistas destruyeron la vieja fe. (Este tipo de enseñanza es de las cosas que más desacreditan a la filosofía.)”<sup>66</sup> De ahí que para Benjamin fuera necesaria una reforma escolar,<sup>67</sup> que no implicaba solamente un cambio respecto del modelo educativo, más bien la pensó como “un ideario, un programa ético de nuestra época; por supuesto, no en el sentido de que todos debamos defenderlo, sino con la exigencia de que todos tomemos partido ante él.”<sup>68</sup>

---

<sup>64</sup> Walter Benjamin, “Enseñanza y valoración”, en *Obras, libro II, vol. 1*, p. 38.

<sup>65</sup> De ahí que señale que “ni siquiera sabemos qué objetivo tiene esta peculiar enseñanza humanista...”. *Ibid.*, p. 40.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>67</sup> Cabe consignar la siguiente aclaración de Benjamin hizo sobre el movimiento juvenil que apoyaba: “la reforma escolar no es pues su punto de partida; la corriente de Friburgo no se entiende como participación en el trabajo pedagógico de hoy y no se dirige a la cuestión pedagógica como tal, sino a la cuestión estudiantil.” *Metas y caminos...*, p. 64.

<sup>68</sup> Walter Benjamin, “La reforma escolar, un movimiento cultural”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 13 y 14.

La potencia de la reflexión benjaminiana radica, desde luego, en que es un proyecto no dogmático, puesto que es el conjunto humano quien debe decidir qué clase de educación se va a cultivar en un ejercicio político en el cual el acuerdo y el disenso se deben hacer públicos y desde la esfera pública discutirse, toda vez que lo que está en juego es su propia época, su historia y su futuro porque “crecemos más allá de nuestro presente. No sólo pensamos *sub specie aeternitatis*: al educar, vivimos y actuamos *sub specie aeternitatis*.”<sup>69</sup>

La expresión de esta voluntad se concreta en la educación, pero su tender hacia adelante sólo adquiere sentido en su permanente tensión con el pasado, lo cual explica el porqué su tarea central es la revisión de los valores que la sustenta; para Benjamin “la escuela es la institución que custodia y presenta a la humanidad sus adquisiciones. Cuanto hace la escuela es mérito y obra del pasado, aunque a veces se trate del pasado reciente.”<sup>70</sup> La pregunta entonces sería ¿qué cultura se quiere legar a las siguientes generaciones? La respuesta no puede provenir de la educación, sino de la *juventud*, que no sólo deberá conservar esta tradición, también tendrá que imprimir sus propias fuerzas en esta tarea, pues en ellas la humanidad deposita sus esperanzas de futuro: “al fin y al cabo, la cultura del futuro es el objetivo de la escuela, que tiene que callar ante el futuro que en la juventud sale a su encuentro.”<sup>71</sup>

Idea que sin duda anticipa su concepción de la “débil fuerza mesiánica” de la cual cada persona es depositaria y que será central en su crítica a la filosofía de la historia y el compromiso irrenunciable con sus víctimas; en consecuencia, Benjamin afirmará que la juventud no debe considerarse como “una mera instancia para *resolver* la cuestión pedagógica, pero estamos convencidos de que muchas cosas importantes no se han dicho aún ni se han cuestionado, que donde estuvo nuestra

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 14. En otro lugar Benjamin agregó que “a consecuencia de su experiencia o sus estudios entre los estudiantes surgió la convicción de que la escuela necesita una reforma y de que esta reforma es una de las cuestiones más importantes de cara al futuro. De este modo nace para el estudiante el deber de ocuparse de la cuestión pedagógica en tanto que padre de una nueva generación, tal vez incluso como su maestro.” *Metas y caminos...*, p. 62).

<sup>70</sup> Walter Benjamin, *La reforma escolar...*, p. 16.

<sup>71</sup> *Ídem*.



primera juventud hay a menudo un campo de ruinas de fuerzas desconocidas por completo.”<sup>72</sup> En última instancia, lo que aquí se decide es la *cultura de la juventud* que se producirá por sí misma, que deberá decidir qué clase de vida seguir y qué comprensión de humanidad defenderá.

Ahora bien, para Benjamin el principal problema de esta cultura juvenil es una falsa idea de romanticismo<sup>73</sup> que se le ha impuesto, cuya caracterización “supone ensalzar lo individual, hacer creer que cada uno de los jóvenes es extraordinario por sí mismo, porque todo él es potencia, es fuerza y vigor [...] ya que es el camino que lleva al logro de una juventud apolítica y desinteresada, encerrada en los valores del yo y de sus propias aspiraciones.”<sup>74</sup>

Para enfrentar esta problemática Benjamin afirmó que la estética y el arte,<sup>75</sup> aunque podría extenderse a las humanidades en general, constituyen un espacio privilegiado para la educación de la juventud debido a que materializa y condensa la complejidad y pluralidad de contenidos espirituales de un pueblo acumulados a lo largo de su historia, y también porque estas dos dimensiones se oponen a los valores y prácticas del *filisteísmo* de la burguesía, es decir, a aquella perspectiva que “mira el arte como un objeto, como un valor crematístico, y que al mismo tiempo, si atesora arte, es para evidenciar su capital y nunca como goce estético o valor de la obra en sí misma.”<sup>76</sup> Ideas que resonaran fuertemente en su concepción de la experiencia, su reflexión en torno a la obra de arte y sus análisis de la mercancía y la ciudad.

---

<sup>72</sup> Walter Benjamin, *Metas y caminos...*, p. 65.

<sup>73</sup> Cfr. Walter Benjamin, “Romanticismo”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 42-46.

<sup>74</sup> Antoni J. Colom y Lluís Ballester, *op. cit.*, p. 170.

<sup>75</sup> A pesar de que no es objeto de este trabajo, debe señalarse la importancia que tuvieron para el joven Benjamin la educación moral (Cfr. “Enseñanza de la moral”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 48-54) y religiosa (Cfr. “La posición religiosa de la nueva juventud”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 74-76) como parte de su formación personal y de la reforma escolar que persiguió en aquellos años. Como sea que estos temas tuvieron un desarrollo mucho menor y menos definido, incluso ambiguo y contradictorio, se remite al lector a su lectura para que juzgue por sí mismo su importancia.

<sup>76</sup> Antoni J. Colom y Lluís Ballester, *op. cit.*, p. 178.

Así pues, a partir de lo anteriormente expuesto se puede deducir la perspectiva educativa benjaminiana: el arte como materia de enseñanza en la escuela tiene el objetivo de “despertar” el espíritu en y de los alumnos (esto es, la producción de contenidos espirituales) a través del valor estético de las obras. Sin embargo, lejos de ello, la formación humanista que él vivió funcionaba como un “narcótico” que reduce el espíritu a mero placer y la historia del arte a un panteón de “bellas figuras” a las que los jóvenes se aferran para no despertar. Por ello Benjamin declaró, como vocero de su juventud, “queremos que el sufrimiento se convierta por fin en un objeto. El arte no ha de ser morfina contra la voluntad que sufre en un presente doloroso.”<sup>77</sup> Como ya se mencionó la causa de ello no es otra cosa que la falta de espíritu, la “estupidez” generalizada,<sup>78</sup> entendida como la desactivación del pensamiento crítico, el cual es constitutivo de la propia juventud; en esta situación la juventud se convirtió en diletante: educada para desempeñarse como mero público, adopta los valores estéticos que le impone el mundo adulto, sin empujar por la formación de su propio criterio de goce estético.

La tarea que Benjamin asignó a la educación estética es de gran importancia, puesto que la experiencia de un presente doloroso, cargado de injusticia, violencia y muerte (como se hizo patente con el inicio de la Gran Guerra) se convertirá en una fuente de conocimiento que determinará las coordenadas de toda apuesta política emancipadora. En consecuencia, el filósofo alemán sentenció que “no queremos volver a oír hablar de los griegos y los germanos, de Moisés y Jesucristo, de Arminio y Napoleón, de Newton y de Euler, hasta que nos muestren el espíritu en ellos, la realidad activa y fanática en la cual esas épocas y personas vivieron y llevaron sus ideas a la práctica.”<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Walter Benjamin, “Romanticismo: la respuesta del «profano»”, en *Obras, libro II, vol. 1*, p. 47.

<sup>78</sup> Benjamin aclara que “no luchamos por valores ya existentes, no luchamos por el bien y el mal, sino por la posibilidad de los valores, que está continuamente amenazada, por la cultura, que vive en una eterna crisis: pues con cada presente los viejos valores se vuelven más viejos; el brío se convierte en indolencia; y el espíritu, en estupidez.” *Metas y caminos...*, p. 61.

<sup>79</sup> Walter Benjamin, *Romanticismo*, p. 44.

En resumen, lo que Benjamin pone en cuestión al criticar la educación que recibía la juventud era el tema de la experiencia y la posibilidad que ésta tenía de producirla, significarla y transmitirla, ya que “el estudiante pierde en ella su triple inscripción vital en el mundo del espíritu: *la creación, el eros y la juventud*. El estudiante desvitalizado del mundo burgués reproduce el saber, neutraliza su sexualidad [lo que, desde luego, implica toda su dimensión estética] y odia la juventud [su pesimismo esencial y su fuerza creativa] que ya ha empezado a abandonarle.”<sup>80</sup>

Este mundo burgués encarna una dimensión “inexpresiva”, “impenetrable” y repleta de “responsabilidades de adulto”; por ello, Benjamin se cuestionó “¿Viviremos acaso a la manera de quienes no conocen el espíritu, de aquellos cuyo yo indolente es lanzado por la vida como por las olas al acantilado?”<sup>81</sup> Él arremetió contra un tipo de experiencia vacía de contenidos espirituales propio del mundo de los adultos, de la autoridad, del trabajo, de los compromisos, caracterizado por una lógica cuya finalidad es poner a los jóvenes, “serios y crueles, al entero servicio de la vida.”<sup>82</sup> Con esta exigencia no sólo queda cancelado el espíritu de la juventud, caracterizado por un estado de “embriaguez” y de “disparate”, sino su capacidad productora<sup>83</sup> que apunta hacia lo nuevo, hacia valores “inexperimentables”, que llenan de contenido sus experiencias. La apología que Benjamin realiza en favor de la juventud se sustenta, en suma, en que ésta se opone, por definición, a ese mundo serio de sus padres, que justamente por haber cancelado su potencia juvenil se consuela con el dominio efectista de la naturaleza y de los otros, los cuales ya sólo

---

<sup>80</sup> Bruno Tackels, *Walter Benjamin: una vida en los textos*, p. 65.

<sup>81</sup> Walter Benjamin, “Experiencia”, en *Obras, libro II, vol. 1*, p. 55.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>83</sup> Para Benjamin la noción de productividad define “a los estudiantes simultáneamente como maestros y alumnos [...] porque productividad significa independencia completa, atención a la ciencia y no a quien enseña.” Y agrega: “habría que considerar al estudiantado en su función creativa como ese gran transformador que con su actitud filosófica transporta y conduce las nuevas ideas, que antes que en la ciencia surgen en el arte y en la vida social, para convertirlas en preguntas científicas.” “La vida de los estudiantes”, en *Obras, libro II, vol. 1*, pp. 84 y 85.

puede ver desde una perspectiva economicista. “Y esto sobre todo porque experimentar sin espíritu es cómodo, aunque inútil.”<sup>84</sup>

Pero la crisis que denunció Benjamin era más apremiante en tanto que estaba causada por la experiencia de un tiempo vacío, el cual encuentra en la idea de progreso su propia teleología.<sup>85</sup> Experiencia que sus compañeros de generación harán suya a través de la militancia en partidos y camarillas que llegaron incluso a celebrar la guerra y el “aburguesamiento” de la vida social; para él, “la sumisión sin crítica ni resistencia a esta situación es un rasgo esencial de la actual vida estudiantil.”<sup>86</sup> Así pues, la pregunta fundamental que presenta, y que intentaremos responder en los capítulos siguientes, es ¿cómo salvar la experiencia, particularmente de los jóvenes, de su destrucción en un escenario tan desfavorable?

---

<sup>84</sup> Walter Benjamin, *Experiencia*, *op. cit.*, p. 56.

<sup>85</sup> Es importante aclarar que la espera del momento mesiánico en Benjamin no es equivalente a una escatología que clausurará el tiempo humano, pues la débil fuerza mesiánica que nos es constitutiva “no nos condena a una espera indefinida de una ‘vida vivida en el aplazamiento’ [...] El ‘sentimiento constantemente latente del carácter abstracto del espíritu puro’ invocado por Benjamin es de una abstracción viviente, encarnada, casi concreta, una anticipación vibrante y ya satisfecha de la realización [...] La visión de Benjamin de la idea mesiánica siempre se caracterizará por su tensión entre el ‘ya’ y el ‘todavía no’. El Mesías aún no ha llegado, pero siempre se está prefigurando. Irving Wohlfarth, *op. cit.*, pp. 148 y 149.

<sup>86</sup> Walter Benjamin, *La vida de los estudiantes*, p. 79.

## **Capítulo II.**

La experiencia  
estética como núcleo  
del aprendizaje ético-  
político: fundamentos  
de la alfabetización  
visual

## Introducción

Cuando se trata de establecer las bases para entender el florecimiento y consolidación de la filosofía moderna, se tendría que remitir directamente al concepto de *experiencia*. La importancia que la modernidad le otorgó a éste fue tal que ocupó un lugar privilegiado en el seno de la discusión filosófica logrando ubicarse como un tema fundamental en el proyecto intelectual de la citada época.

De esta manera, podemos observar la presencia de la *experiencia* en la búsqueda que Descartes realizó para alcanzar una reducción epistemológica y poder apuntalar la certeza del conocimiento; o cuando al ir en pos de un fundamento, Kant la concibió como fenómeno de una conciencia trascendental que no deja cabida a la experiencia pasajera que tienen los sujetos concretos. Así como en el itinerario planteado por Hegel, donde la experiencia de la conciencia fenoménica tras su desarrollo llega a afirmar la identidad de lo racional y lo material, o cuando Marx la reinterpreta desde el concepto de “trabajo” y de la teoría de la lucha de clases. Incluso, puede encontrarse como expresión máxima del desarrollo de la ciencia moderna y su paradigma lógico-matemático que tienen como principio metodológico la experimentación, pasando también por su apropiación como fuerza motora de las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX y principios del XX.

Con todo, a pesar de la prosperidad teórica alcanzada por este concepto en el terreno formal; la apuesta firme en el paradigma científico-racional así como las transformaciones económicas, políticas y sociales que caracterizaron el siglo XIX,

que tuvieron “como telón de fondo la previa disolución del mundo anterior”,<sup>87</sup> consiguieron que la capacidad humana para desarrollar experiencias llegara a un proceso de reducción y vaciamiento que la convirtió en una mera vivencia carente de contenido histórico y, por tanto, de la posibilidad de vincular a los individuos con su pasado y con su situación histórica.

En efecto, este capítulo, que incluye el desarrollo del marco teórico disciplinar que sustenta nuestra intervención didáctica y la propuesta pedagógica que sirve para su implementación, el concepto de “experiencia” adquiere un lugar de suma importancia, no sólo porque sirve para explicar por qué la pérdida de experiencia constituye un problema central en la modernidad de la que no están exceptos los jóvenes estudiantes de bachillerato, sino también porque la apuesta por su enriquecimiento constituye la finalidad de este proyecto. Precisamente, los cuatro apartados que integran este capítulo permiten comprender, por un lado, la importancia que el tema de la experiencia tuvo para el pensamiento de Benjamin y, por otro, establecer las bases teórico-prácticas para llevar a cabo nuestra intervención con los estudiantes del CCH.

En el primer apartado explicaremos en qué medida la pérdida de la oralidad, como forma principal de la transmisión de experiencias entre generaciones, no fue consecuencia de una disminución en la cantidad de estímulos y acontecimientos experimentables en el mundo moderno, antes bien, fue el resultado del exceso de éstos; contexto en que el *shock*, según la hipótesis freudiana que Benjamin recuperó, se constituyó en el modo privilegiado de la producción de vivencias. Asimismo, examinaremos el tema del empobrecimiento de la experiencia desde la perspectiva de la *estetización de la política*, ya que este concepto sirve para explicar por qué todos los ámbitos de la vida cotidiana tienden hacia su estilización progresiva, fundando un régimen visual en el que se acentúa la espectacularidad de los objetos y los hechos más que su sentido o sus implicaciones, de modo que

---

<sup>87</sup> Simón Marchán Fiz, *La estética en la cultura moderna*, p. 177.

el contenido de la experiencia se convierte en una mercancía, que ya no requiere experimentarse, sino consumirse o comprarse.

En el apartado siguiente abordaremos el tema de la reproductibilidad técnica, no sólo porque es indispensable para entender la propuesta estético-política de Benjamin, en cuyo centro se halla la transformación de la experiencia en vivencia y las implicaciones que este cambio supuso en la configuración del mundo moderno, sino también porque, para él, el enriquecimiento de la experiencia requiere de la apropiación de los medios técnicos, pues éstos tienen la capacidad de democratizar el acceso a las manifestaciones culturales, particularmente a las obras de arte, tanto como de producir de nuevas formas de experiencias, las cuales son inaccesibles sin la mediación técnica, como es el caso del *ralentí* o del *zoom* que permite la cámara fotográfica. Desde esta perspectiva, la reproductibilidad técnica comporta la oportunidad de poner en práctica usos orientados a la recuperación de la memoria como núcleo de la concienciación histórica de los sujetos, de ahí que nos propongamos mostrar cómo es que la *refuncionalización* de la técnica y del arte pueden favorecer el enriquecimiento de la experiencia.

En el tercer apartado analizaremos las posibilidades emancipatorias de la imagen frente al régimen visual hegemónico que configura la forma en la que comprendemos el mundo y lo habitamos; para ello, es fundamental plantear la concepción benjaminiana de la imagen y cómo ésta constituye un entrecruce entre un pasado irredento que clama por justicia y un presente que lo reactualiza no sólo como testimonio, sino como memoria inagotable de lo que ha sido. Lo anterior, con el fin de establecer la relevancia del concepto benjaminiano de la *alfabetización visual*, puesto que la intervención didáctica fue diseñada para propiciar que la experiencia estética de los adolescentes se enriqueciera por medio de las imágenes fotográficas.

Finalmente, en el último apartado presentaremos la propuesta pedagógica que sustenta la implementación de nuestra intervención didáctica a partir de los fundamentos filosóficos desarrollados en los apartados previos que son



indispensables para *una educación estética y política*. En este sentido, elaboraremos una concepción de *formación* que retoma la idea del enriquecimiento de experiencia a través de la alfabetización visual que planteó Benjamin y algunos planteamientos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, concretamente su teoría de la alfabetización, que proponen una práctica educativa emancipatoria fundada en el diálogo como mecanismo para la concienciación de los estudiantes, esto es, como recuperación de la experiencia de la clase oprimida que se vuelve consciente de su situación histórica.

## 2.1 El empobrecimiento de la experiencia: *shock* y estetización de la política

Walter Benjamin fue uno de los pensadores del siglo XX a quien el problema de la pérdida de la experiencia en la modernidad atrajo la atención sobremedida, por ello no es de extrañar que, gran parte de su trabajo intelectual y su obra los dedicara al análisis de ésta y, más aún, que sus reflexiones en torno a dicha cuestión sigan gozando de vigencia y capacidad explicativa a pesar de la distancia temporal a la que se encuentran de nosotros.

De acuerdo con Benjamin, la *Erfahrung*<sup>88</sup> o *experiencia* “es un asunto de la tradición, tanto en la vida colectiva como en la privada”<sup>89</sup> y como tal, consiste en un conjunto de saberes y prácticas comunitarias, transmitidas de generación en generación que “se construye menos sobre hechos aislados, fijos definitivamente en el recuerdo, que en los datos acumulados, muchas veces no conscientes, que confluyen en la memoria.”<sup>90</sup> Constituye, pues, la herencia cultural de una tradición y de un pueblo determinado; por ello la experiencia representaba para él un lazo socio-

---

<sup>88</sup> En el presente trabajo se empleará la traducción de los términos alemanes *Erfahrung* por el de “experiencia” y *Erlebnis* por el de “vivencia” o el de “experiencia vivida”, según la convención de la traducción de Héctor A. Murena realizada en la compilación *Ensayos escogidos*, donde se observa la diferencia entre ambos términos. Cfr. Walter Benjamin, “Sobre algunos temas en Baudelaire” en *Ensayos escogidos*, pp 7-61.

<sup>89</sup> Walter Benjamin, “Sobre algunos temas en Baudelaire” en *El París de Baudelaire*, p. 187.

<sup>90</sup> *Ídem*.

histórico que determinaba, en cierta medida, el modo de vida de las personas en comunidad y la forma en que éstas se relacionaban con lo sagrado.

Señalar lo anterior resulta importante, pues Benjamin distinguió la *Erfahrung* de la *Erlebnis*, que se traduce como *vivencia* o *experiencia vivida*. Ésta es una experiencia inmediata y fugaz, que funciona más como un reflejo psicológico que reacciona automáticamente ante los estímulos del mundo exterior, opuesta en su totalidad a la mediatez que envuelve a la *experiencia*, pues, se trata de una experiencia que, como ya mencionamos, estra arraigada en una tradición determinada y, por ello, requiere del trabajo de la memoria.<sup>91</sup>

La diferencia entre ambos conceptos identifica dos formas de concebir la corporalidad y la subjetividad, la voluntad y el mecanismo reflejo, el recuerdo y la memoria; empero, sus relaciones son mucho más sutiles y complejas de lo que la simple contrastación podría mostrar. Aunado a esto, el concepto de *experiencia* está intrínsecamente relacionado con el de *aura*, puesto que para Benjamin el aura representa una forma de experiencia única e irrepetible, que daba cuenta de cómo el hombre se relacionaba con el mundo anteriormente.

Sin embargo, la época moderna rompió con dicha forma de entender y habitar el mundo. El proyecto civilizatorio de la modernidad, sustentado en el proceso de racionalización y tecnificación, representó un cambio vertiginoso en las dinámicas sociales; por un lado, obstaculizó la transmisión de conocimiento y la posibilidad de la narración como recuperación de lo acontecido, conduciendo a los hombres hacia un proceso de pauperización espiritual y físico; y por el otro, eliminó las diferencias cualitativas entre los individuos de una sociedad, lo que los transformó en seres genéricos, sin conciencia crítica y, por ende, incapaces de percibirse como sujetos históricos al interior de una masa dirigida por una ideología

---

<sup>91</sup> Cfr. Gerardo Argüelles Fernández, “De la vivencia a la experiencia estética. Aproximación a una distinción conceptual con base en su traducción de la lengua alemán” en Katya Mandoki y Andrea Marcovich (comps.), *Incógnitas y desciframientos de la estética actual*, pp. 86-97.

de consumo e individualismo, ya que este proyecto mermó al mínimo su dimensión sensible, *estética*.

Ante este panorama, Benjamin señaló que “una miseria completamente nueva cayó sobre los hombres con el despliegue formidable de la técnica”<sup>92</sup> y es que, detrás del discurso progresista que ésta traía consigo, se ocultaban las más insospechadas formas de barbarie y destrucción de “la noble imagen del ser humano”,<sup>93</sup> que lo sumían en un automatismo alentado por fantasmagorías que reflejaban y perpetuaban el progreso de la civilización a costa del empobrecimiento de la experiencia estética e histórica.

Ahora bien, este filósofo no creía que el empobrecimiento, o pérdida, de la experiencia se explicara como la carencia de vivencias; por el contrario, afirmaba que la abundancia de ellas era el principal obstáculo para tener y transmitir experiencias. En su texto *Experiencia y pobreza*, Walter Benjamin advirtió en la experiencia de la Primera Guerra Mundial la causa primordial de la pérdida de la capacidad para comunicar experiencias; y es que después de que los hombres que habían participado en ella regresaban a casa, llegaban enmudecidos, sin poder hacer uso de la autoridad de la palabra, esa a la que alguna vez se recurrió del “modo más prolijo: con su locuacidad y con sus historias; contando a veces cuentos de otros países, junto a la chimenea, delante de los hijos y los nietos”<sup>94</sup>.

El ejemplo de la decadencia de la tradición oral, sirvió al autor para explicar el proceso de languidez por el que atravesó la experiencia en la modernidad: sujetos que se colmaron de cuantiosas vivencias, pero de las que poco o nada tenían qué decir, incluso cuando la mayoría de ellas fueran tan insólitas e inéditas que se consolidaron como un precedente en la historia de la humanidad. Benjamin reconoció que los cambios propiciados por la guerra fueron tan profundos y se dieron con tanta rapidez que transformaron al mundo a una velocidad sin igual,

---

<sup>92</sup> Walter Benjamin, “Experiencia y pobreza”, en *Obras, libro II. vol. 1*, p. 217.

<sup>93</sup> Concha Fernández Martorell, *Walter Benjamin: crónica de un pensador*, p. 131.

<sup>94</sup> Walter Benjamin, *Experiencia y pobreza*, p. 217.

tornándolo desconocido para los propios hombres, por lo que éstos no tuvieron la oportunidad de asimilarlos, de vivirlos y compartirlos.

Evidentemente, esta amenaza del mundo exterior supuso un estado de *shock* que hizo que los individuos modernos se encerraran en sí mismos, incapaces de compartir con sus contemporáneos y con las próximas generaciones su experiencia vital, puesto que ésta no es actualizable más allá de su momento histórico si no se transmite a los contemporáneos o a las generaciones más jóvenes, el contenido experiencial está destinado a perderse en el olvido de la historia. Esto significa que no hay relación entre la capacidad de narrar y lo que efectivamente sucedió, ya que “tanto la gravedad de los acontecimientos como su desproporción con respecto a la capacidad de asimilarlos apuntan a que las experiencias no se pierden por la falta de hechos y acontecimientos, por lo demás abundantes e impresionantes, sino por su exceso”.<sup>95</sup>

Empero, este vaciamiento de la experiencia tiene un alcance mayor, pues más allá de comprometer exclusivamente la apropiación y asimilación de lo que se vive, de otorgarle sentido en el conjunto de la vida de los sujetos, así como compartirlo con otros y trasmitirlo como conocimiento vivido de un momento histórico específico, tiene una estrecha relación con la ruptura de la tradición, es decir, con una forma de vida que apreciaba sobremanera el poder de la palabra, toda vez que ésta es fuente enriquecedora del conocimiento que guarda la sabiduría producida generación tras generación.

Ahora bien, aunque esta ruptura con el legado histórico fue constantemente vinculada con la incapacidad subjetiva para percibir experiencias nuevas, mismas que llevaron a la reducción de la reflexión a un rango mínimo, lo que llevó a sospechar que la capacidad sensorial también se hubiera reducido o atrofiado; en realidad, pensó Benjamin siguiendo de cerca una hipótesis freudiana, que se trataba

---

<sup>95</sup> Gabriel Amengual, “Pérdida de experiencia y ruptura de la tradición. La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamin”, en Gabriel Amengual, Mateu Cabot y Juan L. Vermal (edits.), *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*, p. 40.

de un mecanismo reflejo de la estructura psíquica del sujeto que le servía como protección frente al rápido, ilimitado e inagotable acontecer de las nuevas vivencias propias de la época. Y es que, como señalamos con anterioridad, el mundo que se vivió después de la Gran Guerra estaba totalmente transformado y con él, la percepción sensible de sus habitantes, pues se vio desbordaba por nuevos fenómenos y prácticas sociales que la técnica moderna había hecho posibles; de tal forma que el individuo se vio obligado a vivir “la experiencia hostil, enceguedora de la época de la gran industria”,<sup>96</sup> incapaz de responder a la vorágine de estímulos del mundo moderno.

La pérdida de sensibilidad no sólo implicó la incapacidad para experimentar el mundo exterior, también el debilitamiento, e incluso la nulidad, de la capacidad para responder políticamente ante éste, incluso cuando lo que estaba en juego era su aniquilación.

Benjamin consideraba que el gran problema radicaba en que las nuevas relaciones establecidas a partir de la irrupción de la técnica “sobrepasan las necesidades. [Y que] las energías que la técnica desarrolla más allá de ese umbral son destructoras.”<sup>97</sup> Así, en el mundo moderno la técnica atraviesa la totalidad de las esferas humanas, pero los hombres no establecen ninguna relación “aurática” con ella, pues la técnica no es integrada al mundo de lo humano, por el contrario, aquélla termina por dominar y desfigurar a éste: “la técnica ha transformado el mundo, especialmente el mundo perceptivo, el *Merkwelt*, convirtiéndolo en anónimo, aislado, fuente constante e inagotable de estímulos y señales que más que comunicar absorben.”<sup>98</sup>

Incluso la cultura y las nuevas formas en que se ofrece la experiencia, como la radio, el cine y, en nuestra época, el internet, confirman que el problema no radica en la ubicua presencia de la técnica, sino en la falta de una relación “aurática” con

---

<sup>96</sup> *Ídem*.

<sup>97</sup> Walter Benjamin, “Historia y coleccionismo: Eduard Fuchs”, en *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, p. 99.

<sup>98</sup> Gabriel Amengual, *op. cit.*, p. 41.

ella, es decir, una relación de apropiación que permita a los sujetos el enriquecimiento de su experiencia histórica.<sup>99</sup> Esto significó que la revolución técnica que debería haber favorecido la comunicación con las generaciones pasadas, presentes y futuras, en realidad perpetúa y profundiza el aislamiento del hombre moderno mediante el despliegue de un mundo tecnificado, caracterizado por la producción de vivencias cambiantes, efímeras e individuales como las que acontecen en las ciudades, las que registran los periódicos o las que se compran en los centros comerciales o las que aparecen en las Redes sociales.

Para el filósofo berlinés, la pérdida de la experiencia depende, entonces, de un cambio en las condiciones de la estructura experiencial de los sujetos; éstas son el individualismo y el vaciamiento de contenido, las cuales determinan la forma en que se experimenta la cotidianidad:

hemos ido perdiendo uno tras otro, pedazos de la herencia de la humanidad; a menudo hemos tenido que empeñarlos en la casa de préstamos por la centésima parte de su valor, a cambio de una calderilla de lo «actual» [...] la humanidad se prepara para sobrevivir a la cultura, si es que esto le fuera necesario. Y lo más importante es que lo hace riendo. Y tal vez esa risa pueda sonar bárbara [...] [pero] el individuo puede ceder a veces un poco de humanidad a esa masa que, un día, se la devolverá con intereses.<sup>100</sup>

Así pues, podemos entender por qué Benjamin consideraba que “esta pobreza de experiencia es pobreza, pero lo es no sólo de experiencias privadas, sino de experiencias de la humanidad. Es, por tanto, una especie de nueva barbarie.”<sup>101</sup> Barbarie que podría retratarse como el proceso de deshumanización físico, material y, principalmente, espiritual de los sujetos; a saber, un retorno a un nivel de irracionalidad e insensibilidad que reduce su condición humana cada vez más hacia la mera animalidad.

---

<sup>99</sup> Cabe advertir que el uso del término “aura” no remite a ninguna dimensión sagrada, sino a la más concreta experiencia profana. En consecuencia, el “aura profana” señalaría la densidad histórica de la propia materialidad del mundo humano, que jamás puede ser reducida a su condición de mercancía.

<sup>100</sup> Walter Benjamin, *Experiencia y pobreza*, pp. 221 y 222.

<sup>101</sup> *Ibíd.*, p. 218.

Benjamin señaló que este proceso de deshumanización coincidió con el surgimiento de la masa y la “proletarización creciente del hombre actual”.<sup>102</sup> Se trata, pues, de masas irascibles y violentas que aceptan la aniquilación de cada uno de sus individuos; que, *aplauden, elogian y gozan* con la invención técnica que las sitúa al borde de su propio fin. Surgimiento que sembró el miedo y la zozobra entre las élites dominantes, tanto de los Estados totalitarios como en los regímenes capitalistas más desarrollados, quienes consideraron que dichas masas ponen en peligro la continuidad del *status quo* político, social y económico. Por ello es que, más allá de cuán fuertes, importantes y “conscientes” puedan ser los movimientos de transformación y lucha proletarios, “el fascismo intenta darles una expresión que consista en la conservación de esas relaciones [de derecho y propiedad entre las clases sociales]. *Es por ello que el fascismo se dirige hacia una estetización de la vida política.*”<sup>103</sup>

En este sentido, el objetivo último de la *estetización de la política* es confundir la eficacia técnica con la belleza; por tanto, su tarea consiste en conducir a la exaltación de la violencia como mecanismo para asegurar el mantenimiento de las relaciones sociales, gozar con la aniquilación, la destrucción y la barbarie. Es un proceso de reducción estético que tiene como arquetipo la vanguardia técnica e industrial, y ahora la tecnológica, que encuentra su belleza en la sofisticación y la “espectacularidad” tanto del armamento bélico como en la del sinfín de instrumentos que son empleados en la vida diaria.

---

<sup>102</sup> Adviértase que no se están confundiendo los conceptos de “masa” y de “proletariado”, si aquí se usan como términos “intercambiables” es porque no se reconoce en ambos un verdadero sentido de conciencia de clase, no existe pues un movimiento consciente, reflexivo y generalizado de emancipación y reivindicación humana, sino y, en todo caso, un movimiento reflejo y de alienación. No obstante, pues, la fuerza de los movimientos obreros éstos no fueron la consumación de la lucha por una reivindicación integral de lo humano. Empero, Benjamin como Marx mantiene, en algunas partes de su obra, cierto entusiasmo hacia la posible praxis del proletariado y las masas: “la vida de las masas ha sido desde siempre para el rostro de la historia. Pero esto: que las masas hagan, expresa de manera consciente, y como si fueran los músculos de ese rostro, la mímica del mismo, es un fenómeno completamente nuevo.” Walter Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, p. 114.

<sup>103</sup> *Ibíd.*, p. 96.

Aquí, se confunde y trastoca el ideal de someter a la naturaleza<sup>104</sup> a través del imperio de la máquina, por el sometimiento real del hombre ante ésta. Para Benjamin, el problema de la técnica es consecuencia del empleo mezquino e instrumental de la misma: la técnica como medio cuyo desarrollo tiene como correlato, pero en un sentido inverso, la deshumanización de los individuos. Así, la *estetización de la política* confirma y promueve este uso “antinatural” de la técnica, pues aquí la fuerza totalitaria emprende “*una rebelión de la técnica que vuelca sobre el material humano aquellas exigencias a las que la sociedad ha privado de su material natural.*”<sup>105</sup>

Dicho de otro modo, la idea de la *estetización de la política* subraya el momento de alienación extremo al que han llegado las masas, hasta el punto de contemplar con gusto y entusiasmo su propia aniquilación, e incluso llegan a obtener un placer estético de ello:

«*Fiat ars, pereat mundus*», dice el fascismo, y espera, como la fe de Marinetti, que la guerra sea capaz de ofrecerle una satisfacción artística a la percepción sensorial transformada por la técnica. Este es, al parecer, el momento culminante del «*l'art pour l'art*». La humanidad, que fue una vez, en Homero, un objeto de contemplación para los dioses olímpicos, se ha vuelto ahora objeto de contemplación para sí misma. Su autoenajenación ha alcanzado un grado tal, que le permite vivir su propia aniquilación como un goce estético de primer orden. *De esto se trata en la estetización de la política puesta en práctica por el fascismo.*<sup>106</sup>

Pero este caso sólo representa el inicio de un proceso incesante por estetizar hasta los más ínfimos intersticios de las dinámicas sociales, culturales y políticas. Estetización, exhibición y consumo se articulan para conformar la ideología moderna que, adueñándose del espacio privado, se manifiesta en el escenario público bajo la forma de vivencias estéticas, mercancías, publicidad, espectáculo político, *mass y trans media*, etc.

---

<sup>104</sup> En el fragmento 9 de los manuscritos no incluidos en el ensayo sobre la obra de arte, Benjamin añade: “la técnica liberada implica el dominio sobre las fuerzas sociales elementales como condición del dominio sobre las naturales. (En las épocas arcaicas se da la relación inversa: el dominio de las fuerzas naturales implica el dominio de ciertas fuerzas sociales elementales). *Ibíd.*, p. 117.

<sup>105</sup> *Ibíd.*, p. 98.

<sup>106</sup> *Ibíd.*, pp. 98 y 99.



Sin embargo, más allá de lo funesto que pueda parecer el desarrollo de este proceso estetizante de la barbarie, éste inaugura un momento positivo que trae aparejado cualquier nuevo comienzo: la *producción*;<sup>107</sup> sin embargo, Benjamin no expone argumentos en favor de la bondad de esta “nueva barbarie”; más bien, esta idea parece traducir su esperanza en la humanidad y en su capacidad y disposición para recibir y transmitir experiencias que permitirían fundar nuevos comienzos a partir de un empuje distinto de la técnica, a saber, despertar la capacidad de producción en sentido contra el peso de la tradición hegemónica, pues los hombres “quieren librarse de las experiencias [o mejor dicho, de las vivencias], desean un retorno en el que puedan manifestarse sin más, pura y claramente, su pobreza (exterior e interior), es decir, que surja algo decente.”<sup>108</sup>

En suma, la reflexión que Benjamin realizó sobre el concepto de experiencia no tiene un fundamento epistémico, pues su interés no lo centró en la posibilidad de conocer la verdad de los fenómenos; su atención se fijó más en el sustrato histórico-existencial que la posibilita o cancela. Y esto puede resumir, de alguna manera, la dialéctica por la que el pensamiento de nuestro autor siempre transitó: buscar las condiciones que permitirían la recuperación de la experiencia precisamente en los fenómenos que producen su desaparición. No obstante, el transcurso histórico de la época moderna enseñará que

para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe [como las guerras que vivió el propio Benjamin] y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana de una gran ciudad. Pues la jornada del hombre

---

<sup>107</sup> En otra parte Benjamin precisó su concepto de “producción”, el cual está en el centro de dos preocupaciones centrales para la vida en general y para el arte en particular, esto es, cómo conciliar la tendencia política correcta con la calidad artística sin renunciar a ninguna de las dos ni hacer concesiones en ningún ámbito. Para él, la respuesta estaba en la apropiación de los medios técnicos, como el periódico, y la explotación de sus posibilidades expresivas. Se trata de un “vanguardismo revolucionario” radical que supone que la relevancia de una obra de arte radica en la capacidad que tiene el autor de comprender las problemáticas que el empleo de una técnica específica comporta en su contexto histórico y social y de la tradición de la que proviene; por ello, si el carácter revolucionario de la obra no proviene del propio uso del recurso técnico, corre el riesgo de convertirse en propaganda, con fines evidentemente ideológicos. Así pues, el sujeto adiestrado en el manejo de la técnica asume “su calidad de experto –aunque no lo sea en una especialidad sino solamente en el puesto que ocupa– le abre el acceso a la calidad de autor.” Así pues, su competencia “no descansa ya en una educación especializada sino en una formación politécnica: se vuelve un bien común.” *El autor como productor*, pp. 30 y 31.

<sup>108</sup> Walter Benjamin, *Experiencia y pobreza*, p. 221.

contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia [...] [éste] vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia.<sup>109</sup>

Partiendo de este escenario, Benjamin reflexionó, como veremos a continuación, sobre cómo las dinámicas propias de la reproducción de la vida en la civilización occidental produjeron un fenómeno de estetización generalizado que provocó un mayor empobrecimiento de la experiencia por cuanto el mundo humano, tanto en la esfera pública como en la privada, fue reducido a mercancía, cuyo goce estético se consumía en el acto de la contemplación y de la posesión, reinstalando al sujeto en el papel de mero espectador y consumidor, incluso cuando lo que estaba en juego era su propia aniquilación.

## **2.2 El enriquecimiento de la experiencia: la refuncionalización de los medios técnicos**

En el contexto de pérdida generalizada de la experiencia descrito previamente, Benjamin pretendió encontrar en la cultura, y en el arte particularmente, un último resquicio para cuestionar el estado de cosas, además de sustentar el proceso de cambio social revolucionario. El filósofo berlinés reconoció que la ruptura con la tradición, que se caracterizaba por la oralidad de la experiencia, había sido motivada por la irrupción de la técnica pero que sus repercusiones habían sido mucho más profundas; pues había producido la aceptación de la barbarie generalizada, los hombres estaban dispuestos a entregar su herencia cultural a cambio de gozar de lo “actual”, o sea, de ser parte del “tren del progreso”.

Así pues, el cambio en la estructura de la experiencia transformó a ésta en vivencia, en *shock*, de una impresión momentánea, súbita y fuerte que proviene del exterior y a la cual los sujetos se entregan de forma pasiva. Pero “el *shock* no pertenece solamente al orden psicológico e individual [del sujeto], sino que se ha

---

<sup>109</sup> Giorgio Agamben, “Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia” en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, p. 8.

convertido en el modo de vivir generalizado de la masa...”<sup>110</sup> Dicha transformación es sintomática de su tiempo, ya que acontece en un momento histórico caracterizado por el acelerado crecimiento demográfico y la urbanización de las ciudades, que configuraron el escenario para la irrupción de *la masa*<sup>111</sup> como grupo social; la eclosión de la revolución técnica en los sistemas de producción, que trastocó tanto la forma de trabajar como la vida cotidiana y la aparición y rápida extensión de nuevas formas de comunicación produjeron un cambio radical en el modo como los sujetos perciben el mundo y daban cuenta de él y de sí mismos.

Estos factores configuraron la realidad de una sociedad en que la necesidad de satisfacción inmediata degradó la actitud reflexiva y el ejercicio de la memoria, dando paso a una pauperización de la subjetividad humana. Ahora la relación con esta realidad colmada de estímulos y mensajes se reduce a un acto reflejo, se consume en el acondicionamiento pasivo del *shock* que esteriliza la riqueza de las cualidades que configuran el mundo moderno y simplemente abona al cúmulo de vivencias, como impresiones cuantitativas que se agotan apenas han sucedido:

La amenaza representada por estas energías es la de los shocks. Cuanto más a menudo los registre la conciencia, tanto menores serán sus efectos traumáticos. [...] Que el shock pueda ser interceptado, frenado así por la conciencia, da al suceso que lo desata el carácter de vivencia en el sentido más patente. Así dejaría esterilizado este suceso (apropiándose inmediatamente después de registrarlo en el recuerdo consciente) para la experiencia poética.<sup>112</sup>

Lo fundamental de la estructura de la experiencia, es decir, la continuidad y mediatez propia del ejercicio activo de la memoria, se transformó en vivencia de lo momentáneo e inmediato que acontece en la consciencia pasiva de los individuos. La transformación que operó en este tránsito entre experiencia y vivencia causó la esterilización de la primera, en la medida que el cúmulo de estímulos exteriores provocó una serie ilimitada de impresiones súbitas que no requerían de ningún esfuerzo por parte del sujeto ni respuesta alguna; por ello, tampoco apremiaba ya

---

<sup>110</sup> Gabriel Amengual, *op. cit.*, p. 53.

<sup>111</sup> Benjamin definió a la masa de la siguiente forma: “no se puede hablar de clase ni de ningún tipo de colectivo estructurado. Se trata simplemente de la multitud amorfa de los que pasan, del público de la calle.” *Sobre algunos temas en Baudelaire*, p. 198.

<sup>112</sup> *Ibíd.*, pp. 193 y 194.

la necesidad de compartirlas, pues todas las impresiones formaban parte de un gran embalaje donde las diferencias cualitativas eran neutralizadas por la desbordante cantidad que sucedía.

Esta transformación estructural de la experiencia se hace todavía más patente si consideramos el contraste entre artesano [...] y su sucesor: el obrero industrial. En efecto, si la formación del primero tiene como base la experiencia, con todo lo que supone de ejercicio y relación con otros, la del segundo exige adiestramiento. El ejercicio [del primero] se mueve en el ámbito de la acción humana, que se realiza con conocimiento y decisión [...] Mientras que el adiestramiento [del segundo] se realiza en el orden de la doma, potenciando lo fisiológico y lo inconsciente, de manera que la doma apunta a la consecución de un control y de unas habilidades, que consisten en unos reflejos, una automatización, siendo tanto mejor si para su aplicación no se hace uso de la razón y de la libertad.<sup>113</sup>

Ahora bien, el autor entrevió que el empobrecimiento de la experiencia también tuvo repercusiones tanto para la dimensión estética, como para el arte, pues éste sería afectado directamente por la reproductibilidad técnica. A partir de su análisis de la condición histórica, Benjamin intentó averiguar cuál es el lugar que ocupa el arte, la intelectualidad y los nuevos medios de comunicación en la sociedad contemporánea; ya que según él, la obra de arte representa el espacio desde el que se pueden observar los momentos históricos desterrados de manera voluntaria o involuntaria de la memoria colectiva del sujeto moderno, “aquello que fue reiteradamente obturado [por la modernidad] y que se levantaba como un gran desafío para la reparación de las grietas que amenazaban con destruir el muro de contención de la racionalidad...”,<sup>114</sup> es el punto de coyuntura entre el pasado y el presente, entre la sensibilidad y la razón, que posibilita el reencuentro con su naturaleza humana y una transformación social.

De esta manera, el filósofo berlinés señaló que la pérdida de la experiencia ponía en peligro el elemento negativo en las obras artísticas y su capacidad para criticar el orden de cosas y la irracionalidad de las prácticas sociales, puesto que “la labor de la obra de arte consiste en participar de y construir un universo en surgimiento [un mundo utópico], que se levanta como amenaza para la insuficiencia

---

<sup>113</sup> Gabriel Amengual, *op. cit.*, p. 54.

<sup>114</sup> Ricardo Forster, *Walter Benjamin y el problema del mal*, p. 19.

del mundo real [...] la obra artística se pone en relación crítica con el mundo tal cual es para crear el anhelo sensible de lo bello que destruiría, en la práctica política, la fealdad que constituye la realidad.” Pero en el contexto benjaminiano “la obra de arte o cae en la irrelevancia histórica o en la afirmación positiva del mundo tal y como es.”<sup>115</sup>

En el primer caso, el arte se refugia en la abstracción, esto es, que establece como fundamento de la experiencia estética el desinterés de un sujeto individualizado que supone no estar coaccionado por las circunstancias materiales. En el segundo, el arte alcanza una identificación plena con el mundo fáctico pues éste ha sido traducido y reducido al lenguaje de los hechos: racionalizado o, peor aún, instrumentalizado; y que lleva consigo la tarea de perpetuar las relaciones de derecho y propiedad entre las clases sociales; función propia de los Estados fascistas.

Con todo, Benjamin advirtió en el arte la posibilidad para revertir el proceso de empobrecimiento espiritual y físico, dada su condición de testimonio que permite realizar un análisis crítico de una época porque, como documento de cultura, da cuenta no sólo de los logros civilizatorios de la humanidad, sino también de la barbarie sobre la que se ha apuntalado su éxito. De ahí su celebre sentencia: “no hay nunca un documento de la cultura que no sea, a la vez, uno de la barbarie.”<sup>116</sup>

Sin embargo, es preciso destacar que el arte en el que pensaba nuestro autor debe permitir al sujeto una nueva forma de percibir, sensibilizarse y relacionarse con él, pues exige una auténtica apropiación y una constante actitud crítica. Es así como Benjamin sugiere que dicho arte debía ser un arte “refuncionalizado”;<sup>117</sup> que ya no fuera comprendido bajo su concepción tradicional, a saber, la de pieza de culto y de significación mágico-religiosa y que más bien se le entendiera como un

---

<sup>115</sup> George Friedman, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, p. 147.

<sup>116</sup> Walter Benjamin, “Sobre el concepto de historia”, en *Estética y política*, p. 144.

<sup>117</sup> Benjamin recuperó del dramaturgo Bertolt Brecht el concepto *refuncionalización*, para poder entender el proceso por el que un artista logra apropiarse de los medios de producción para su propia labor artística y en favor de la clase social a la que pertenece.

elemento convocante, hecho exclusivamente para su exhibición, capaz de hacer frente a las exigencias de los regímenes totalitarios de los Estados fascistas y los sujetos autómatas e irracionales que proliferan en ellos. “Se trata de una teoría refuncionalizadora del arte y la cultura, para orientarlos en un sentido antagonista al capitalismo.”<sup>118</sup>

Por ello es que Benjamin estimaba que el arte al que se estaba haciendo alusión era el que tenía relación con la reproductibilidad técnica y las nuevas posibilidades que ésta inauguró, que tenía que estar desvinculado de su carácter *aurático*<sup>119</sup> y de sus valores clásicos de autenticidad, unicidad y singularidad, para transformarse, entonces, en repetición, en una copia que se reactualiza cada que se la reproduce en serie, como puerta de entrada a su exhibición para la masa. Y es que, a diferencia de su amigo Adorno, para quien la introducción de la técnica en la dimensión artística conducirá a la liquidación generalizada del arte, nuestro autor sostenía que lo que en verdad acontecía era la liquidación de un tipo particular de arte, el aurático, y que en el fondo acarreaba un efecto positivo: situar al arte en la dimensión política.

Así pues, el enriquecimiento de la experiencia estaba fundamentado en el cambio de la estructura de la percepción sensorial a partir de la aparición de la reproductibilidad técnica, es decir, en la *politización del arte*; que no era más que una apuesta por recuperar el contenido histórico de la experiencia humana que se refleja en la socialización (de ahí la importancia que Benjamin le concedió a la narración, al diálogo y la producción) de sus manifestaciones estéticas y que puede conducir a los sujetos a la reflexión y a la crítica, al mismo tiempo que reactiva el poder del pensamiento utópico como fuerza de transformación social.

---

<sup>118</sup> Fernando Catz, *Benjamin y Brecht: una teoría refuncionalizadora para la práctica cultural antagonista*, p. 2.

<sup>119</sup> Benjamin dice que el aura de una obra es “un entretejido muy especial de espacio y tiempo: apareamiento único de una lejanía por más cerca que pueda estar”. *La obra de arte...*, p. 47. Esto quiere decir, que el aura es una forma de la experiencia estética que surge como una aspiración de aprehender la obra de arte, pero que finalmente es imposible poseer, ya que no importa cuán cercana esté del espectador, siempre habrá una brecha entre los dos, por lo que su único vínculo factible es la contemplación.

Así pues, el arte aparece en el pensamiento benjaminiano como una configuración histórica de la percepción cuyo destinatario eran los nuevos medios de comunicación para las masas, y su objetivo era romper el anquilosamiento estético de los sentidos y la reflexión. Sin embargo, esta ruptura no aparece como una revelación, sino como un trabajo.

Benjamin afirmó la capacidad revolucionaria de la técnica en el arte “para «movilizar a las masas» a través del efecto del *shock* y de la distancia artística [...] [y] que la liquidación del arte resultaba profética, programática del futuro, en el sentido que su proceso productivo colectivizado transcendía la división del trabajo del artista y el técnico, el trabajador intelectual y el manual.”<sup>120</sup> Pero esta liquidación estuvo acompañada de otra que extinguió al individuo que podía experimentar este tipo de arte.

Muy a su pesar, Benjamin reconoció que al momento positivo de la técnica, es decir, el progreso tecnológico de los medios de producción masiva de bienes culturales, le era inherente un momento negativo para los espectadores en virtud de que la experimentación de la obra artística había cedido paso a su consumo fetichista, proceso en el cual el valor de la obra dejaba de ser intrínseco para depender de las condiciones del mercado y su finalidad, por lo que se alejaba del enriquecimiento humano para terminar abonando a la barbarie. Entonces advirtió que “si la abolición de la burguesía no llega a consumarse antes de un momento casi calculable de la evolución técnica y económica (señalado por la inflación y la guerra química), todo estará perdido”.<sup>121</sup> Y agregó que los recursos técnicos,

mientras renuncian a una interacción armónica, se legitiman en la guerra, la cual demuestra con su destrucción de las pruebas que la realidad social no estaba preparada para convertir a la técnica en órgano, que la técnica no era lo suficientemente poderosa como para superar las fuerzas sociales elementales [...] [En efecto,] la guerra imperialista está condicionada, en su núcleo más duro y fatal, por la abierta discrepancia entre, por un lado, los gigantescos medios de la técnica y, por el otro, su ínfimo esclarecimiento moral. En los hechos, la sociedad burguesa, a causa de su naturaleza económica, no puede

---

<sup>120</sup> Susan Buck-Morss, *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*, p. 296.

<sup>121</sup> Walter Benjamin, *Dirección única*, p. 64.

hacer otra cosa que aislar a la técnica, tanto como le sea posible, de lo denominado espiritual.<sup>122</sup>

Desde la perspectiva benjaminiana, los recursos técnicos permitirían a los sujetos modernos transformar la forma como se relacionan con el mundo objetual en el que habitan y, por extensión, favorecer una experiencia distinta con las producciones artísticas, al menos en dos sentidos.

Por un lado, porque la reproductibilidad técnica logra su democratización, la cotidianidad se inunda con un incontable número de copias que se vuelven, de manera general, más accesibles para el gran público: “la producción y la reproducción tecnológica compelen a la socialización del arte y la cultura, socavando la importancia de la «posesión» exclusiva, la separación entre valor estético y valor de uso, y la distinción entre artista y público, como así también la que existía entre artista y técnico.”<sup>123</sup> Y por otro lado, debido a que la técnica trastocaba la estructura perceptiva del sujeto en la medida que le posibilita la percepción de fenómenos para los que estaba impedido, bien por causas naturales o bien por causas sociales: “hacer las cosas *más próximas* a nosotros mismos, *acercarlas* más bien a las masas, es una inclinación actual tan apasionada como la de superar lo irreplicable en cualquier coyuntura por medio de su reproducción. Día a día cobra una vigencia más irrecusable la necesidad de adueñarse del objeto en la proximidad más cercana, en la imagen o más bien en la copia.”<sup>124</sup>

Se trata, entonces, de una renovación en la estructura de la experiencia cuya causa está en la eclosión y proliferación de un mundo objetual que literalmente colma la capacidad perceptiva de los individuos. En consecuencia, “la comprensión benjaminiana de la experiencia moderna es neurológica, toda vez que tiene su centro en el *shock* [...] [Es] la idea de que la conciencia es un escudo que protege

---

<sup>122</sup> Walter Benjamin, “Teorías del fascismo alemán”, en *Estética y política*, p. 69.

<sup>123</sup> Susan Buck-Morss, *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, p. 39.

<sup>124</sup> Walter Benjamin, “Breve historia de la fotografía”, en *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, p. 75.



al organismo frente a los estímulos –«energías demasiado grandes»– del exterior impidiendo su retención, su huella como memoria.”<sup>125</sup>

Como vimos en el apartado anterior; el efecto embrutecedor del shock que empobrece la experiencia de los sujetos es consecuencia del mecanismo de protección que opera la estructura perceptiva humana, ya que la percepción al ser incapaz de ligarse con los recuerdos sensoriales del pasado se elimina como una simple vivencia más entre tantas que ocurren a cada instante. Asimismo, Benjamin creía que el conjunto de los aparatos técnicos podía remediar este estado de atrofia: “la cámara, «incapaz de devolvernos la mirada», capta la insensibilidad de los ojos que se enfrentan a la máquina, ojos que «han perdido la capacidad de mirar». Por supuesto, los ojos aún ven. Bombardeados por impresiones fragmentarias, ven demasiado y no registran nada.”<sup>126</sup>

Así pues, la técnica desarrolla una doble función: la primera, es permitir el aumento de la capacidad natural de los sentidos potenciando su sensibilidad, como en el caso del acercamiento telescópico o la cámara lenta: “*el cine sirve para ejercitar al ser humano en aquellas percepciones y reacciones que están condicionadas por el trato con un sistema de aparatos cuya importancia en su vida crece día a día*”;<sup>127</sup> y la segunda, porque esta potenciación termina por atrofiar la estructura y capacidad perceptiva humana como consecuencia del sobre estímulo: “la cámara se empequeñece cada vez más, cada vez está más dispuesta a fijar imágenes fugaces y secretas cuyo shock suspende en quien las contempla el mecanismo de asociación.”<sup>128</sup>

En este contexto, Benjamin afirmó que una forma de recobrar la experiencia es volcando la reflexión no sobre los objetos que la determinan, sino enriqueciéndola a través de ellos, es decir, lograr que la humanidad sea contemporánea del desarrollo técnico y el sistema de aparatos que le acompañan,

---

<sup>125</sup> Susan Buck-Morss, *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, p. 187.

<sup>126</sup> *Ibíd.*, p. 190.

<sup>127</sup> Walter Benjamin, *La obra de arte...*, p. 56.

<sup>128</sup> Walter Benjamin, *Breve historia de la fotografía*, p. 82.

puesto que “la servidumbre al servicio del mismo sólo será sustituida por la liberación mediante él mismo cuando la constitución de lo humano se haya adaptado a las nuevas fuerzas productivas inauguradas por la segunda técnica.”<sup>129</sup>

Benjamin llegó a la conclusión de que para liberar las potencialidades emancipadoras y revolucionarias de la técnica es necesario romper con el paradigma que afirma que la dimensión representacional de la obra artística (no importa si se trata de un elemento figurativo o no) se consume mediante la recepción de su contenido por un sujeto expectante. Por el contrario, los cambios amparados en la técnica que trastocan las nuevas manifestaciones culturales “exigen por primera vez que su recepción se haga con un sentido determinado. La contemplación carente de compromiso no es ya la adecuada para ellas. Inquietan al observador, que siente que debe encontrar una determinada vía de acceso a ellas.”<sup>130</sup>

Con esto la estructura de la experiencia es obligada a mudar de la pasividad de la contemplación, al movimiento de la participación; de la concentración en el objeto a la distracción en el montaje. Paradójicamente, frente al fenómeno cosificador de la estetización de la vida moderna, la técnica emerge como una de las formas en que la subjetividad puede librarse del yugo de la ideología del consumo y la exhibición, ya que logra democratizar una experiencia hasta entonces inaccesible para las previas formas de producción y reproducción del arte: aquí el placer del espectador no depende de que éste se deje perder en la “inconmensurabilidad” del genio artístico y en el virtuosismo de su ejecución, sino que se mantiene en una actitud en la que el placer y el juicio crítico existen conjuntamente sin limitarse mutuamente.<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> Walter Benjamin, *La obra de arte...*, p. 57.

<sup>130</sup> *Ibíd.*, p. 58.

<sup>131</sup> Cfr. Eugenio Pandolfini, *Percepción dispersa. Arquitectura y tactilidad en la sociedad de la comunicación*, tesis doctoral inédita dirigida por María Teresa Muñoz Jiménez y Fernando Quesada López, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2014, pp. 25 y 26.

En última instancia, la reproductibilidad técnica le sirve a Benjamin para avanzar en la construcción de una teoría de la subjetivación colectiva, que por medio de la politización de la producción artística logre el enriquecimiento de la experiencia como un medio para la emancipación de la sociedad. Para Benjamin

las nuevas técnicas miméticas pueden instruir a la colectividad en el empleo efectivo de esta capacidad [emancipadora], no sólo como defensa ante el trauma de la industrialización, sino como un medio para reconstruir la capacidad de experiencia desarticulada por ese proceso [...] este es el aspecto político, esta práctica restablece la conexión entre la imaginación y el tejido nervioso, desgarrada por la cultura burguesa. La recepción cognitiva ya no es contemplativa sino que está ligada a la acción.<sup>132</sup>

En efecto, para Benjamin la técnica se revela no sólo como el medio privilegiado para el acceso al mundo moderno, sino como la condición de posibilidad de la propia experiencia y, por tanto, como medio para su enriquecimiento. En el apartado siguiente exploraremos, justamente, la forma en que la imagen producida a través de los medios técnicos, concretamente la fotografía, representa una posibilidad de reivindicación del pasado cuando es “iluminada” por los contenidos de la memoria, es decir, cuando aparece como *imagen dialéctica*, esto es, una nueva clase de experiencia capaz de romper con la tradición deshumanizante propia del mundo moderno, pero que recoge de las ruinas de la tradición de los oprimidos la exigencia de injusticia, para mostrar la potencia revolucionaria de la memoria. Se trata, en todo caso, de un enriquecimiento de la experiencia que desde la dimensión estética se moviliza para reactivar la conciencia histórica.

### **2.3 La imagen emancipatoria en Benjamin: pensar las imágenes como enriquecimiento de la experiencia**

Sin duda, la apuesta benjaminiana, en términos emancipatorios, se dirigió a una restitución integral de la experiencia sensorial; no obstante, en este trabajo nos enfocaremos en la dimensión visual, no sólo debido a que se trata del sentido privilegiado para el despliegue del mundo moderno y la vivencia de éste (baste recordar

---

<sup>132</sup> Susan Buck-Morss, *Dialéctica de la Mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*, p. 295 y 297.

la relevancia que han tenido para nuestra cultura occidental la fotografía, las postales, los carteles, el cine, el video, la televisión, YouTube o NETFLIX, por mencionar algunos casos relevantes), y al que Benjamin le dedicó los mayores análisis, sino también porque la propia constitución de la imagen en la época de su reproductibilidad técnica permite que ésta trascienda el plano de la visión para conectar con la situación histórica de quien mira y quien es observado.

El advenimiento de la época de la reproductibilidad técnica representó para Benjamin una oportunidad para subvertir el aparato cultural capitalista y la forma en que éste se concretaba en fantasmagorías (es decir, espectros de mercancías que exacerbaban el deseo, que se vuelven el deseo mismo).<sup>133</sup> En este sentido, el filósofo berlinés señaló que

la reproductibilidad técnica de la obra de arte transforma el comportamiento de las masas con el arte. Por ejemplo, de ser el más atrasado a la vista de un Picasso, se convierte en el más adelantado ante un Chaplin, por ejemplo. El comportamiento adelantado se caracteriza aquí por el hecho de que, en él, el placer en la mirada y la vivencia entra en una combinación inmediata y de interioridad con la actitud del dictaminador especializado.<sup>134</sup>

Analizando con detalle la tesis benjaminiana es posible identificar tres consecuencias relevantes para la producción de la experiencia: en primer lugar, la imagen reproducida, la copia, rompe con el ámbito ritual al que estaba circunscrito el original y la función mágico-religiosa que allí cumplía, es decir, como el elemento que remitía a esa doble y ambigua experiencia del *aura*: “un entretejido muy especial de espacio y tiempo: aparecimiento único de una lejanía, por más cercana que

---

<sup>133</sup> Advirtamos desde ya que esto no significa que Benjamin fuera un partidario de la técnica, pues esto equivaldría afirmar que el mejoramiento humano se da como consecuencia del perfeccionamiento de sus aparatos, tesis propia del historicismo y el positivismo con los que él combate permanentemente. En diversos lugares de su obra Benjamin advierte del peligro que implica la técnica para la vida, su uso irracional, indiscriminado, sin guía, incluso se da cuenta rápidamente de que la imagen reproducida técnicamente puede ser utilizada para restaurar cierta dimensión aurática tanto en los estados fascistas como capitalistas; en el cine, por ejemplo, dado que ya no existe un objeto al cual “rendirse” o “invocar”, el elemento “trascendente” se encarna en las figuras: las *stars* de Hollywood. Para ver una crítica del peligro y las consecuencias que suponen los medios técnicos véase el ya clásico capítulo “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas”, en el que si bien se lleva a un extremo la crítica de los medios técnicos con el Benjamin no hubiera coincidido, es ejemplificativo del riesgo que suponen. Cfr. Theodor Adorno y Max Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 1994, pp. 165-211.

<sup>134</sup> Walter Benjamin, *La obra de arte...*, p. 82.

pueda estar”;<sup>135</sup> para el sujeto moderno la imagen no tiene ninguna trascendencia que la sustente, por el contrario, presenta un aspecto de la realidad “tal como ésta es” o, al menos, se le concede un alto grado de objetividad, con lo que excedió su empleo como mero registro, para convertirse en prueba, en testimonio.

En segundo lugar, la observación de la imagen dejó de constituir un acontecimiento individual, ya que es esencialmente una imagen para su exhibición colectiva, en masa, incluso si quien la mira está en soledad, piénsese en el incalculable número de copias que pueden ser vistas por una indeterminada cantidad de personas al mismo tiempo, aunque unas y otras se encuentren en distintos lugares.

En tercer lugar, la habituación de la percepción a esta forma de representación no sólo conduce a la pérdida de la experiencia, como fue analizado anteriormente, sino que obliga a los individuos a desarrollar competencias específicas ante los aparatos técnicos y sus productos, como la imagen cinematográfica (la cual exige, por ejemplo, una atención distraída a la par de cierta *experticia* en la mirada, capaz de reconocer lo “no natural en lo artificial”), pues ésta “mostraba un potencial curativo al detener el tiempo y construir nuevos órdenes espacio-temporales, donde las imágenes fragmentadas podían encontrar nuevas conexiones de acuerdo a nuevas leyes.”<sup>136</sup>

Pero no es necesario esperar al ralentí de la cámara cinematográfica para constatar el potencial experiencial de la imagen técnica. En *Pequeña historia de la fotografía*, Benjamin había teorizado que el aparato técnico tenía la capacidad de liberar el *inconsciente óptico*, es decir, que “la fotografía abre en ese material los aspectos fisiognómicos de mundos de imágenes que habitan en lo minúsculo, suficientemente ocultos e interpretables para haber hallado cobijo en los sueños en vigilia, pero que ahora, al hacerse grandes y formulables, revelan que la diferencia entre técnica y magia es desde luego una variable histórica.”<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> *Ibíd.*, p. 47.

<sup>136</sup> Javier Toscano, *Un mundo sin Dios, pueblo de fantasmas. La imagen dialéctica: recurso para una semiología radical. Una lectura de Walter Benjamin*, p. 124.

<sup>137</sup> Walter Benjamin, *Pequeña historia de la fotografía*, p. 67.

De acuerdo con nuestro autor, la fotografía o el cine como arte, lo que en el fondo también significa la técnica como arte,<sup>138</sup> posibilitarían la renovación en la forma de la percepción y la sensibilidad del sujeto, a partir de una exigencia crítica, una *politización del arte*, que sitúa a los miembros de las masas “anónimas”, ante la decisión de abandonar su pasividad e indolencia y apropiarse de los recursos técnicos, como condición para acceder a las manifestaciones artísticas y también como productores de las mismas.<sup>139</sup>

La introducción de la técnica en el ámbito del arte representó para el filósofo berlinés una reivindicación de la importancia de éste para la *revolución política*, pues su ejercicio ya no tenía como único fin el de expresar y dar cuenta de una época, sino también el de reconfigurar del mundo social a través de nuevas relaciones entre las imágenes producidas técnicamente y la percepción visual, que no parten de la cognoscibilidad de la obra (de la imagen, en nuestro caso particular), sino de la experiencia estética-material que se tiene con ella, que se presenta bajo una forma *lúdica* que sólo puede ser concretizada en el momento de su exhibición y su recepción por parte del público, de las masas.<sup>140</sup> Desde la perspectiva benjaminiana las

---

<sup>138</sup> Al respecto, Sigrid Weigel comenta que “el proyecto benjaminiano significaba, a la vez, una inversión de jerarquía y genealogía, que transgredía las narraciones historiográficas convencionales, y el abandono del hilo de las narrativas evolucionistas, que presentaban la historia de los medios bajo el modelo de una historia del progreso de sus instrumentos, aparatos y prácticas técnicas.” “El detalle en las imágenes fotográficas y cinematográficas. Sobre la significación de la historia de los medios para la teoría de la cultura de Walter Benjamin”, en *Boletín de estética*, año VIII, núm. 19, marzo 2012, p. 10.

<sup>139</sup> Benjamin manifiesta cierto optimismo en gran parte de su ensayo sobre la obra de arte (en palabras de Bolívar Echeverría, se trata de la obra de un militante político), pues ve en el cine, la fotografía, la radio, las revistas, etc., los mejores medios para afirmar el empoderamiento creativo y productor de los hombres, de tal modo que se desdibuje la separación entre autor y público. Indudablemente Benjamin deja ver mucho de su anhelo utópico, ya que en el fondo apuesta por que la resolución de las contradicciones sociales se defina no en el terreno de la violencia, sino en el discurso racional, en el lenguaje que desde luego incluye la escritura y la imagen; de ahí que uno de sus biógrafos más destacados señalara que “la esperanza teológica de un paraíso liberado de toda violencia encuentra así su forma más radicalmente secularizada en la elaboración de la función organizadora de la obra de arte.” Bernd Witte, *Walter Benjamin. Una biografía*, p. 187.

<sup>140</sup> Bolívar Echeverría aclara cuál era la interpretación benjaminiana sobre este sujeto propio de la modernidad capitalista: “son masas que tienden a menospreciar la singularidad irreplicable y la durabilidad perenne de la obra de arte y a valorar en cambio la singularidad reactualizable y la fugacidad de la misma. Rechazan la lejanía sagrada y esotérica del culto a una ‘belleza’ cristalizada de una vez por todas como la ‘apariencia de la idea reflejada en lo sensible de las cosas’; buscan por el contrario la cercanía profana de la experiencia estética y la apertura de la obra a la improvisación como repetición inventiva. Son las masas de tendencia revolucionaria que proponen también un

masas se habían convertido en “la matriz de la que surge renacido todo comportamiento frente a las obras de arte que haya sido usual hasta ahora. [En ellas] la cantidad ha dado un salto y se ha vuelto calidad: *las masas de participantes, ahora mucho más amplias, han dado lugar a una transformación del modo mismo de participar.*”<sup>141</sup>

No obstante, Benjamin mismo reconoció que el uso de los medios técnicos también puede servir para usos deshumanizantes como los que explotaron los regímenes totalitarios y capitalistas en el periodo de entreguerras con su *estetización de la política* que logra, por un lado, confundir la eficacia técnica con la belleza (característica de la sofisticación y la “espectacularidad” tanto del armamento bélico como de los objetos que colman la vida cotidiana) y, por el otro, que el individuo, perdido entre las masas, *aplauda, elogie y goce* con la invención técnica que lo sitúa al borde de su propia aniquilación (la parafernalia exhibida por el nacionalsocialismo en desfiles militares, reuniones, celebraciones, eventos deportivos, etc., son casos ejemplar de ello).

De acuerdo con Benjamin, aquí se confunde y trastoca el “ideal” de someter a la naturaleza<sup>142</sup> a través del imperio de la técnica, por el sometimiento real del hombre ante ésta. Así, la *estetización de la política* confirma y promueve este uso “pervertido” de la técnica, pues aquí la fuerza totalitaria emprende “*una rebelión de la técnica que vuelca sobre el material humano aquellas exigencias a las que la sociedad ha privado de su material natural.*”<sup>143</sup>

---

nuevo modo completamente nuevo de participación en la experiencia estética. “Arte y utopía”, en *Modernidad y blanquitud*, pp. 148 y 149.

<sup>141</sup> Walter Benjamin, *La obra de arte...*, p. 92.

<sup>142</sup> En uno de los fragmentos no incluidos, Benjamin aclaró que: “la técnica liberada implica el dominio sobre las fuerzas sociales elementales como condición del dominio sobre las naturales [es decir, que en una sociedad en la que el progreso de la técnica está acompañado por su elucidación moral; cuando técnica y espíritu caminan juntas]. (En las épocas arcaicas [por el contrario] se da la relación inversa: el dominio de las fuerzas naturales implica el dominio de ciertas fuerzas sociales elementales.)” *Ibid.*, p. 117.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 98.

Pero más allá de la dialéctica de cultura y barbarie, que es intrínseca al origen, uso, desarrollo y destino de la técnica, para los fines de esta investigación es importante aclarar el concepto de imagen que pensó Benjamin, pues su particular interpretación apunta hacia el potencial emancipatorio de los medios técnicos.

La clave para entender este concepto puede encontrar en su ensayo sobre el surrealismo de 1929, en donde él definió la imagen como una “iluminación profana”,<sup>144</sup> es decir, un conocimiento inmediato, una revelación, pero no de un mundo de trascendente, sino de la más mundana de las realidades: el mundo social y su vida cotidiana. La imagen para Benjamin vendría a colocarse como la base de una nueva experiencia, como había exigido en su *Sobre el programa de la filosofía venidera*, de la cual, “pueden deslindarse tres dimensiones fundamentales de la imagen en el ensayo sobre el surrealismo: la imagen como suspensión del sentido, la imagen como choque de lo heterogéneo, y la imagen como incitación a la acción.”<sup>145</sup>

En primer lugar, la imagen constituye ese *umbral* donde los límites entre vigilia y sueño, que no es otra cosa que la artificial distinción entre pensamiento y sensación o razón y cuerpo, quedan suspendidos pues la imagen se presenta como una experiencia inmediata, donde lo “conocido” no es construido desde la intencionalidad del sujeto de conocimiento, sino que se manifiesta de forma plena en su aparición, de modo tal que “la vida solamente parecía digna de vivirse allí donde el umbral que abre y separa la vigilia del sueño había quedado del todo destruido por pisadas de imágenes que de repente fluían en masa, y el lenguaje ya sólo parecía ser el mismo donde palabra e imagen se entrelazaban tan plena y felizmente, con una exactitud tan automática, que no dejaba resquicio ya para el «sentido».”<sup>146</sup>

---

<sup>144</sup> Walter Benjamin, “El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea”, en *Obras, libro II, vol. 1*, p. 303.

<sup>145</sup> Luis Ignacio García, “Una política de las imágenes: Walter Benjamin, organizador del pesimismo”, en *Escritura e imagen. Revista de la Universidad Complutense de Madrid, vol. 11, 2015*, p. 115. El análisis de la imagen que aquí desarrollamos se retoma de las importantes elaboraciones contenidas en este texto.

<sup>146</sup> Walter Benjamin, *El surrealismo...*, p. 302.



En segundo lugar, la imagen constituye un epicentro de tensiones cuya resolución conduce del nivel epistémico al político, que desarma el discurso racional y moral de la política optimistamente progresista, que esta “atiborrado de comparaciones” del tipo “como si...”: “vivamos como si fuéramos ricos”, “vivamos como si fuéramos libres”, o “vivamos como si fuéramos felices”; en cambio, la imagen muestra una realidad más bien ruinosa, pero que permitiría “organizar el pesimismo”. “Pues organizar el pesimismo no significa otra cosa que extraer la metáfora moral justamente a partir de la política y, a su vez, descubrir en el espacio de lo que es la actuación política el espacio integral de las imágenes. Un espacio de imágenes que no es susceptible de medirse de manera sin más contemplativa.”<sup>147</sup> En efecto, la imagen sólo puede “medirse” en tanto produce un efecto, un *shock*.

Finalmente, la imagen constituye un espacio de lucha en el que se juega, quizá, el último elemento emancipatorio de lo humano: la imaginación. Para Benjamin la imagen consiste en

un mundo que no es ni meramente ideal ni puramente corporal, ni racional ni irracional. Se trata de una teoría materialista de la conciencia, para la cual no hay conciencia sin cuerpo, desplazando así el problema de la «conciencia de clase», es decir, de la activación del cuerpo colectivo a través de la ideología, al territorio de una teoría (política) de la imaginación colectiva. Ese reino de lo imaginario es, por tanto, un depósito de energías políticas que circulan permanentemente entre la representación y la acción...<sup>148</sup>

La potencia de la concepción benjaminiana de la imagen radica en ese entrecruce de materialidad e idea, de vigilia y sueño, de palabra e imagen, que no sólo es capaz de conectar, en las masas, su cuerpo con sus representaciones (esto es, de ensanchar el ámbito de la experiencia), sino también de sacar de éstas la fuerza para la acción colectiva, pues “también el colectivo es corporal. Y la *physis* que se le organiza a través de la técnica sólo se la puede generar, de acuerdo a toda su realidad política, objetiva, en ese espacio de imágenes al cual nos introduce la iluminación profana solamente.”<sup>149</sup>

---

<sup>147</sup> *Ibíd.*, p. 315.

<sup>148</sup> Luis Ignacio García, *op. cit.*, p. 119.

<sup>149</sup> Walter Benjamin, *El surrealismo...*, p. 316.

A partir de lo anterior deberemos responder la cuestión siguiente: ¿cómo llevar la imagen técnica, fundamentalmente la fotografía, a su momento dialéctico con la historia?, o bien, ¿cómo producir imágenes dialécticas? Para responder esta interrogante y justificar cómo esta idea se concretó en nuestra intervención didáctica, es necesario recordar algunos elementos relevantes de la crítica de Benjamin al concepto de *historia* del historicismo y a la idea de *progreso*, y cómo introdujo el elemento mesiánico en el centro de la conciencia histórica.

La crítica benjaminiana se enfocó en la idea de *progreso*, ya sea que fuera afirmada por las fuerzas políticas y los movimientos sociales de derecha como por los de izquierda, pues en el núcleo de esta idea persiste una tendencia determinista que cancela la libertad, por un lado, y justifica las víctimas y las ruinas que deja la historia a su paso, por el otro. Teleología histórica que, paradójicamente, estuvo sustentada en la equiparación automática del progreso técnico y del “progreso cultural” de modo que “el desarrollo técnico era para ella [la socialdemocracia alemana, juicio que fácilmente puede extender a otras luchas de izquierda o de reivindicación democrática cuya finalidad es el perfeccionamiento de cualquier ámbito de lo humano] el declive de la corriente con la que creía estar nadando. De allí no había más que un paso a la ilusión de que el trabajo en las fábricas, que sería propio de la marcha del progreso técnico, constituye de por sí una acción política.”<sup>150</sup>

Sin embargo, la crítica del filósofo de Berlín fue más radical en tanto que alcanzó el fundamento mismo de esta concepción de la historia: *la experiencia de un tiempo homogéneo y vacío*. Y es que, si para el ideario progresista la historia es una marcha inevitable hacia un estado “mejor” de cosas, lo que se cancela de inmediato es el pasado, puesto que se trata de simples etapas previas, “sacrificables”, que van allanando el camino de la humanidad. De ahí que no nos resulte extraño luchar por el futuro que queremos heredar a las próximas generaciones, pero sí arriesgar la vida para buscar justicia, para restituir los anhelos de aquellas generaciones que murieron al paso del progreso.

---

<sup>150</sup> Walter Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, p. 46.

En cambio, para Benjamin, la experiencia fundamental del tiempo es la *suspensión*, por ello afirmó que “el materialista histórico no puede renunciar al concepto de un presente que no es tránsito, en el cual el tiempo se equilibra y entra en un estado de detención.”<sup>151</sup> Esto implica que la experiencia del tiempo para la conciencia no es otra que ese momento en que el pasado se construye como memoria y el futuro como expectativa. ¿Acaso esta descripción no roza la esencia misma de la imagen técnica?

“Frente a este tiempo donde reina la causalidad, Benjamin sugiere la idea del tiempo mesiánico, un tiempo discontinuo y pleno, donde el pasado sigue siendo vigente, sigue siendo desconocido y puede ser actualizado.”<sup>152</sup> Este tiempo mesiánico no se orienta hacia el futuro, sino que persiste en el presente como *espera*, pero con la vista vuelta hacia el pasado, como el *ángel de la historia* de su famosa tesis IX. Se trata de un tiempo que no puede consumarse, pues su propia realización produce su negación; es un tiempo siempre en latencia que resguarda “una *débil* fuerza mesiánica a la que el pasado tiene derecho a dirigir sus reclamos.”<sup>153</sup>

La crítica que este filósofo emprendió contra el concepto de historia buscaba restaurar ese nexo que vincula a las generaciones presentes con aquellas otras que las precedieron, jalar ese lazo que nos obliga a buscar su *felicidad*. Esta es precisamente la idea de la redención: un futuro que sólo puede pensarse como cumplimiento del pasado, de ahí la importancia de la memoria (histórica) como el lugar en el que lo olvidado, lo nimio, lo despreciado, lo excluido, lo violentado, permanece frente a la épica historicista; la memoria como el espacio en el que lo que intentó existir en el pasado (los sueños de las víctimas) pero sin lograrlo, todavía puja por concretarse.

El asunto, desde luego, radica en cómo realizar esta “tarea infinita”, la respuesta la ofrece el propio Benjamin en un fragmento de su inconclusa obra sobre

---

<sup>151</sup> *Ibíd.*, p. 53.

<sup>152</sup> Javier Toscano, *op. cit.*, p. 127.

<sup>153</sup> Walter Benjamin, *Tesis...*, p. 37.

los pasajes: “método de este trabajo: montaje literario. No tengo nada que decir. Sólo que mostrar. No hurtaré nada valioso, ni me apropiaré de ninguna formulación profunda. Pero los harapos, los desechos, esos no los quiero inventariar, sino dejarles alcanzar su derecho de la única manera posible: empleándolos.”<sup>154</sup>

De esta cita puede desprenderse una idea fundamental para la tarea histórica que Benjamin nos recuerda: la recuperación del pasado requiere abandonar las grandes narrativas y volcarse sobre lo fragmentado, concebido como *mónadas* singulares y concretas. “La *mónada histórica* remite a una historia *esencial* donde el fenómeno se revele como lo será algún día bajo la consecución mesiánica.”<sup>155</sup> Por ello, él afirmó que

no es que el pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en donde *lo que ha sido* se une como relámpago al *ahora* en una constelación. En otras palabras: *imagen es la dialéctica en reposo*. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente, continua, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: no es un discurrir, sino una imagen (,) en *discontinuidad*. — Sólo las imágenes dialécticas son imágenes auténticamente históricas (esto es, no arcaicas), y el lugar donde se encuentran es el lenguaje. Despertar.<sup>156</sup>

El asunto es cómo transitar de esta constelación de fragmentos, de ruinas, de imágenes, que constituyen *huellas* de la historia, a su conocimiento, es decir, cómo avanzar de la experiencia estética de la imagen a la concienciación histórica de lo que ésta significa. La respuesta: a través de la permanente e indisoluble tensión entre presente y pasado o, en términos benjaminianos, entre el ahora y lo que ha sido.

En esto radica justamente su idea de imagen dialéctica, que puede enunciarse como ese entrecruce de una materialidad determinada (una calle, una habitación, un juguete, una prenda, una luz, un sonido, un aroma, una textura, o incluso todos estos, y muchos más, reunidos en una fotografía), cargada con un cúmulo de información, y la capacidad/disposición de descubrir, de “leer”, los contenidos que

---

<sup>154</sup> Walter Benjamin, *Libro de los pasajes*, p. 462.

<sup>155</sup> Javier Toscano, *op. cit.*, p. 133.

<sup>156</sup> Walter Benjamin, *Libro de los pasajes*, p. 464. Énfasis agregado.

ella resguarda y organizarlos según una nueva “lógica”: el montaje;<sup>157</sup> justo en esto consiste la tarea de recordar. Por tanto,

la imagen dialéctica sería utilizada como un instrumento de la lógica visual, no lineal [y, por ende, no causal del tipo de la lógica-matemática más estrechamente positivista], donde los conceptos fueran una construcción de imágenes en montaje. Pero la vista no se detendría ante lo grandioso que marca el tiempo de la civilización —contraparte de la barbarie— sino que seguiría un pensamiento «micrológico» [...] para comprimir a un particular hasta que los universales explotaran desde dentro.”<sup>158</sup>

La imagen dialéctica que pensó Benjamin tiene la capacidad de “hacer saltar el *continuum* de la historia”, <sup>159</sup> puesto que es como un *shock* que se impacta sobre los objetos para recuperar esos restos materiales (mónadas) de un mundo irremediablemente perdido, pero que en ciertas circunstancias (los “momentos de peligro” dirá Benjamin) es posible traer de vuelta; *recordarlos*, que no es otra cosa que “salvarlos” del flujo temporal homogéneo y vacío.

Empero, es importante subrayar que este *shock* no es una actualización del pasado “tal como éste fue” (de hecho, justamente esta es la intención objetivista del historicismo), más bien, es una *construcción* que le confiere al objeto un sentido que no tenía en su origen, ya que éste proviene del presente, de cómo dicho objeto nos trae a la memoria recuerdos que trastocan nuestra experiencia temporal y moviliza nuestra percepción histórica. La imagen dialéctica en Benjamin es un *shock* que puede provocar un *despertar*<sup>160</sup> en las personas, particularmente el de esa “Bella Durmiente” que es la juventud.

---

<sup>157</sup> Sobre este asunto Georges Didi-Huberman comenta que “debido a que no está orientado de manera sencilla, el montaje escapa a las teleologías, hace visibles los restos que sobrevivieron, los anacronismos, los encuentros, de temporalidades contradictorias que afectan a cada objeto, a cada acontecimiento, a cada gesto. De esta manera, el historiador renuncia a contar “una historia” pero, al hacerlo, consigue demostrar que la historia no deja de estar acompañada de todas las complejidades del tiempo, de todos los estratos de la arqueología, de todos los énfasis del destino.” *Arde la imagen*, p. 21.

<sup>158</sup> Javier Toscano, *op. cit.*, p. 145.

<sup>159</sup> Walter Benjamin, *Tesis...*, p. 54.

<sup>160</sup> Para un análisis de este concepto véase la entrada “Despertar” en Esther Cohen (ed.), *Glosario Walter Benjamin. Conceptos y figuras*, pp. 49-57. Conviene adelantar que el despertar es un umbral entre el sueño y la vigilia, en el que el esfuerzo de la memoria puede rescatar algún recuerdo del olvido definitivo; sin embargo, esta acción sólo adquiere su pleno sentido cuando es *colectivo*.

Sin embargo, es importante advertir que lo anterior no implica que “leer” imágenes sea algo sencillo, pues no se trata de recorrer con la mirada un conjunto de fotografías, por ejemplo, para obtener de ellas las historias que resguardan, como tampoco supone que estas imágenes las tengamos “en el presente” y justo es esta condición de no-actualidad “lo que las hace capaces de volver visibles las más complejas relaciones de tiempo que inscriben a la *memoria en la historia*.”<sup>161</sup>

Así el trabajo de mostrar un conjunto de imágenes como una constelación inédita, repleta de nuevas relaciones entre sus elementos, que permita que cierta memoria y cierta historia sean revisadas e interrogadas a partir de ellas no puede tratarse más que de una actividad permanente que si alumbró el pasado es para alertar el presente y cuestionar el futuro, esto es, de “cepillar la historia a contrapelo.” Didi-Huberman<sup>162</sup> recuerda cómo Benjamin a partir de la imagen de las máscaras de gas utilizadas en la Gran Guerra, advirtió que estos objetos conllevan “un riesgo elevado hasta el absurdo. Así como no se sabe si su comienzo [el de las guerras químicas] se efectuó dentro de las normas del derecho internacional [...], su final tampoco tendrá en cuenta tales barreras.”<sup>163</sup> Asimismo, muestra las implicaciones de dicha imagen: es química por los medios que utiliza, imperialista por las consecuencias y motivaciones que las sustentan y espectacular porque, a la usanza de los deportes, avanza imponiendo records, aunque en este caso son de destrucción y muerte. La máscara de gas se convirtió en una imagen dialéctica le sirvió al filósofo berlinés para advertir del peligro que entrañaba para la humanidad el hecho de que la técnica se moviera de espaldas al espíritu, sin “elucidación moral” (advertencia que, infaustamente, resuena con una actualidad más que evidente en nuestro tiempo, y también para mostrar cómo un ínfimo despojo de la cultura puede iluminar los recovecos de ese *inconsciente óptico* histórico).

---

<sup>161</sup> Georges Didi-Huberman, *op. cit.*, p. 22.

<sup>162</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 23 y 24.

<sup>163</sup> Walter Benjamin, *Teorías del fascismo alemán*, p. 71. Es importante señalar la profunda decepción que Benjamin manifestó en este texto por Ernst Jünger y sus colaboradores, a propósito de la publicación del libro *Guerra y Guerreros* de 1930, en relación a la incapacidad de producir experiencias a partir de su participación en dicho conflicto bélico, y cierta sorpresa por el entusiasmo que éstos manifiestan ante las máquinas de guerra y las armas, así como una melancolía ante la pérdida del heroísmo de los hombres en el campo de batalla.

“Saber mirar una imagen sería, en cierto modo, ser capaz de distinguir *ahí donde la imagen arde*, ahí donde su eventual belleza reserva un lugar a un «signo secreto», a una crisis no apaciguada, a un síntoma. Ahí donde la ceniza no se ha enfriado.”<sup>164</sup> En efecto, mirar es un trabajo, requiere un esfuerzo, esto es, una preparación para alcanzar el desempeño necesario ante la imagen, que esto es así lo constata su contrario: la más fácil y más común es no ver, incluso no (querer) ver nada en absoluto; paralelamente, esto implica que no cualquier imagen puede “entregar una experiencia y una enseñanza” como diría Benjamin a propósito de la obra de Eugène Atget.<sup>165</sup> Ya en las últimas líneas de su ensayo sobre la fotografía, Benjamin advirtió que el analfabeto del futuro no será quien no sepa leer la escritura, sino quien no sepa “leer” imágenes; *legibilidad* que sólo será accesible como ese entrecruce entre imagen, palabra y pensamiento, esto es, como imagen dialéctica:

si lo que se mira sólo trae a la propia mente clichés lingüísticos [los juicios de gusto, encubiertos como apreciaciones estéticas (“qué imagen más bella”, por ejemplo), son “lecturas” que aportan muy poco a su comprensión histórica], entonces se está frente a un cliché visual [evidentemente, el ámbito de la publicidad y la moda se enfocan en la producción de éstos] y no frente a una experiencia fotográfica. Si, por el contrario, se encuentra uno frente a una experiencia fotográfica, la *legibilidad de las imágenes* ya no será precisamente tan evidente, debido a que estará privada de sus clichés, de sus hábitos: supondrá en principio el *suspense*, la momentánea mudez frente a un objeto visual que lo dejará a uno desconcertado [en estado de *shock*], desposeído de la propia capacidad para darle sentido e incluso para describirlo; en seguida nos impondrá la transformación [o construcción si se quiere] de ese silencio en un trabajo de lenguaje capaz de elaborar una crítica de sus propios clichés [tanto de quien es observado como de quien mira]. Así pues, una imagen bien mirada sería entonces una imagen que pudo desconectar y después renovar nuestro lenguaje y, por ende, nuestro pensamiento.<sup>166</sup>

Combatir el *analfabetismo visual* es, sin duda, una de las claves para el enriquecimiento de la experiencia, máxime en una época caracterizada por la omnipresencia de la imagen en todos los ámbitos de la vida y cuya influencia se hace

---

<sup>164</sup> Georges Didi-Huberman, *op. cit.*, p. 26.

<sup>165</sup> Es fundamental señalar tres principios metodológicos que Weigel identifica a propósito de la teoría benjaminiana de los medios ópticos: I) superar la cuestión del “estatuto artístico” de la imagen técnica, II) superar la artificial escisión de forma y contenido y III) superar la barrera que separa escritura e imagen. Por ello, señala que “si este concepto de imagen en el que la imagen de la escritura [*Schriftbild*] y la escritura en imágenes [*Bilderschrift*] se entrelazan en distintos sistemas de almacenamiento de información, medios y artes no se considera como una condición epistémica, no es posible discutir de manera útil las reflexiones de Benjamin sobre los medios ópticos de su tiempo.” *El detalle en las imágenes...*, p. 16.

<sup>166</sup> Georges Didi-Huberman, *op. cit.*, p. 28.

evidente en mundo donde el discurso paulatinamente pierde terreno frente aquélla. Ahora, es importante que planteemos la importancia que tiene para nuestra propuesta didáctica la tarea de educar la mirada y cuáles son las bases pedagógicas que la sustentan, para ello recuperaremos algunos planteamientos de Paulo Freire que no sólo recuerdan los que fueron propuestos por Benjamin, también sirven para concretizar en el contexto educativo actual sus reflexiones en torno a la imagen y la historia.

## **2.4 La alfabetización visual: una recuperación de la propuesta pedagógica de Paulo Freire**

La propuesta pedagógica de Paulo Freire<sup>167</sup> constituye una opción insoslayable para replantear el modo en el que acontece el proceso educativo, ya que al conjuntar “las categorías de historia, política, economía y clase a las de cultura y poder, Freire ha dirigido el desarrollo en dos sentidos, hacia un lenguaje de crítica y hacia un lenguaje de esperanza...”<sup>168</sup> Justamente, la potencia de esta propuesta radica en que la crítica y la esperanza parten de ese núcleo convulso en el que convergen todas las dimensiones de lo humano, esto es, la problematización de la

---

<sup>167</sup> Se trata de una pedagogía crítica que McLaren define de la forma siguiente: “la pedagogía crítica en sus muy diversas encarnaciones, desde sus desarrollos iniciales, ha estado en una línea de choque en favor del ejercicio del poder del estudiante como individuo autónomo.” Y agrega que “la pedagogía crítica es más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, no obstante busca establecer una nueva moral y límites políticos de la emancipación y lucha colectiva, en donde las narrativas subordinadas y las nuevas narrativas pueden ser escritas y expresadas en la arena de la democracia [...] La pedagogía crítica recuerda la historia no como un sustituto de la experiencia sino como un significado que provee a las minorías, que han sido mantenidas en silencio, con una voz distorsionada por los ecos de la industria o de los motores del progreso.” “La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad”, en Alicia Alba, *op. cit.*, pp. 306 y 307. Ahora bien, es menester enfatizar que si bien algunos textos categorizan esta propuesta como pedagogía liberadora, otros, como el de McLaren, la denominan pedagogía crítica. Ambas concepciones son correctas, y es que el adjetivo de *liberadora* proviene del tipo de educación que Freire perseguía; a saber, una educación para la liberación de las clases oprimidas, en la que se pone principal atención a problemas de dominación, ideología y poder. En cuanto a la parte *crítica*, ésta tiene que ver con el enfoque que el pedagogo brasileño utilizó en el desarrollo de sus postulados; que no sólo se refieren a la crítica que realizó a la educación existente hasta ese momento, sino a la crítica a las posiciones políticas y sociales de la pedagogía, mismas que sugerían una escisión entre educación y política.

<sup>168</sup> Peter McLaren, *La posmodernidad y la muerte de la política...*, p. 115.



vida cotidiana a partir de ese espacio privilegiado para el pensamiento que es la educación; lo anterior implica que ésta es inmediatamente una tarea política, porque “la cultura nunca es despolitizada; siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales y de clase que la conforman.”<sup>169</sup>

Sin embargo, de la misma forma que la historia que contamos es “la historia de los vencedores”, la pedagogía que utilizamos es “la pedagogía de los vencedores”; esto supone que ambas constituyen disciplinas que sustentan un orden social injusto que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.<sup>170</sup> De ahí que para Freire la cuestión central de la educación para la liberación no estuviera en la necesidad de construir una pedagogía *para él* oprimido, sino *del* oprimido, pues para él “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.”<sup>171</sup>

Empero el programa emancipatorio que Freire encomendó a la clase oprimida no se justifica por una cuestión de correligión o de simpatía, más bien parte de un hecho específico: que sólo los que viven bajo el yugo pueden anhelar la libertad, sólo los olvidados pueden clamar a la memoria y sólo las víctimas puede luchar por la justicia. Entonces, la cuestión retorna desde esta consideración de filosofía de la historia a la más plena materialidad, a saber, cómo organizar la práctica emancipatoria de los oprimidos si “la estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Éstos son sus testimonios de humanidad.”<sup>172</sup>

---

<sup>169</sup> *Ibíd.*, p. 117.

<sup>170</sup> En otra parte, Freire aclara que “una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones [...] se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a ser puro *objeto*.” *La educación como práctica de la libertad*, p. 33.

<sup>171</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 37.

<sup>172</sup> *Ibíd.*, p. 43.

Esto significa que la realidad misma, o lo que se nos presenta como tal, es un constructo que refleja esta contradicción inherente a la forma social; si esto es así significa que, como Marx ya había señalado, no es suficiente la toma de conciencia de este estado de desposesión, es imprescindible una transformación de las condiciones que lo determinan y sustentan.

Ahora bien, el proyecto educativo freireano apuesta por una idea de formación que va más allá de la mera capacitación de los estudiantes en el desempeño de ciertas destrezas; por ello, su intención alfabetizadora más que una opción operativa (aprender a leer y escribir), involucra una actitud existencial frente al mundo que nos configura y podemos transformar, cuyas implicaciones son decididamente políticas.

De acuerdo con Freire, el analfabetismo no sólo implica la incapacidad de ejercer la lectoescritura, sino también la de reconocer las contradicciones sociales que determinan las condiciones de la clase oprimida; se trata de un *analfabetismo político* que cancela toda posibilidad de cambio pues su experiencia temporal del futuro se le presenta bien como una repetición del pasado o bien como algo preestablecido, donde ambas concepciones sirven para perpetuar el orden social de injusticia; más aún, “ambas niegan la condición de las personas como seres de praxis, y al hacerlo también rechazan la historia. Ambas sufren de una falta de esperanza.”<sup>173</sup>

Para Freire, “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”<sup>174</sup>, por ello, la educación verdadera es el resultado de la interacción entre el hombre y su entorno concreto que tiende a la acción transformadora del hombre sobre la sociedad, sobre su mundo particular, bien sea por el camino de la *reflexión* o bien, por el de la *praxis*. Freire entiende que “para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo

---

<sup>173</sup> Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, p. 117.

<sup>174</sup> Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 25.

de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo.”<sup>175</sup> Con base en esto, es posible entender que la *acción* que Freire sugiere es la que el hombre ejerce sobre su realidad, *mediado por el diálogo*,<sup>176</sup> puesto que no hay otra forma de entender lo que éste es si no es en la comunicación con otros hombres y en la constante creación de vínculos.

En efecto, Freire apela por una educación del hombre entendida como “una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.”<sup>177</sup> No obstante, la educación tradicional, que se da en los niveles primarios y secundarios, es insuficiente en sus formas y sus métodos, ya que no fomenta la práctica de la libertad (es decir, la capacidad de los sujetos de juzgar y transformar sus condiciones de vida), más bien se vuelve propicia para el control de los educandos y su inserción en la lógica capitalista de consumo;<sup>178</sup> en palabras freirianas, la educación tradicional se limita a *domesticar* a los educandos.

Ahora bien, cabe recordar cuál fue el detonador que hizo que Freire se preguntara por la cuestión de la educación; ese interés surgió como respuesta a la

---

<sup>175</sup> *Ibíd.*, p. 28.

<sup>176</sup> Sobre el tema del diálogo, Freire comenta que “de hecho, cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general como acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la concibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen. Un educador así sólo puede repetir lo que ha leído, y con frecuencia malinterpretado, puesto que para él la educación no implica un acto de conocimiento.” *La naturaleza política de la educación*, p. 75

<sup>177</sup> Julio Barreiro, “Introducción: Educación y concienciación”, en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 9.

<sup>178</sup> Al respecto, Sergio Martínez Luna señala que el “consumo de signos, así como la imperiosa obligación de su exhibición inmediata, es lo que marca la tendencia a la estetización y la semiotización integral de las experiencias y de los mundos de vida. Declinación estética que es finalmente empobrecedora pues su única fuerza y sentido está dirigida a multiplicar el valor de mercado de las relaciones, de las cosas, de los aprendizajes, de las modalidades del estar juntos. La experiencia sensible ha quedado capturada dentro de una lógica de la estetización generalizada impuesta desde las industrias culturales.” “Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización”, en *Revista Digital do LAV*, vol. 7, núm. 3, 2014, pp. 3-18. p. 4.

situación generalizada de analfabetismo entre los adultos de todo el Brasil.<sup>179</sup> Pero el objetivo no era exclusivamente que los adultos aprendieran a leer y escribir, antes bien, perseguía que cada uno de ellos conquistara su palabra escrita y oral, es decir, que lograra la apropiación de su propia voz. Por ello es que además del desarrollo de estas habilidades cognoscitivo-metodológicas, la alfabetización también implicaba una tarea de socialización y de autonomía, ya que se da en el seno de un conjunto social, esto es, siempre en relación con otros, y porque busca deshabilitar la estructura tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje que supone un profesor que *posee* el conocimiento y lo *deposita* en unos alumnos que lo reciben de forma pasiva, como meros espectadores.<sup>180</sup>

En este sentido, asumir esta postura, implicaría aceptar que la palabra contiene en sí un “poder mágico” que acabaría con el analfabetismo sólo con llenar “el vacío” que constituye el receptor al depositar palabras en él que no tienen referencia directa a su experiencia concreta. De esta forma, el educando es repleto de palabras, pero queda vacío de experiencias porque, aunque sabe leer y escribir, le es imposible relacionar la palabra con su mundo, y menos aún, transformarlo.

Así pues, el punto central de la crítica freireana es que el educando queda reducido a mero objeto y pierde, por ende, su subjetividad. No obstante, existe un problema todavía más grave y es que, cuando el educando sólo es considerado

---

<sup>179</sup> Inicialmente, este programa de alfabetización surgió como un proyecto de corto alcance, sin embargo, conforme éste comenzó a obtener resultados satisfactorios, fue necesario que se extendiera por todo el territorio brasileño con apoyos del gobierno federal. Se comenzó a capacitar a personas con la intención de que los resultados se comenzaran a propagar a una mayor velocidad y se pudieran atender a más localidades. El resultado de esta situación fue que, en los “Círculos de cultura”, sitios donde tenían lugar el proceso de alfabetización, se lograba una transformación verdaderamente revolucionaria: gente compartiendo y debatiendo sobre lo poco o mucho que sabía de su contexto, de su historia, como medio para la apropiación de *la voz del pueblo*. De ahí surge el ideal freireano de que la educación estrechara los vínculos y fomentara la solidaridad entre las personas.

<sup>180</sup> En otro lugar Freire precisa que se trata de una concepción educativa “nutricionista” que “quizá también explique el carácter humanitario de ciertas campañas de alfabetización del tercer mundo. Si existen millones de analfabetos, «hambrientos de palabras», «sedientos de frases», es necesario concederles la palabra para salvarlos del «hambre» y de la «sed». La palabra, según el concepto naturalista de conciencia implícito en el manual de lectura, debe ser «depositada», no puede resultar del esfuerzo creativo de los educandos. Según esta concepción, el hombre es un ser pasivo, objeto, y no sujeto, del proceso de aprender a leer y escribir.” *La naturaleza política de la educación*, p. 65.

como un objeto receptivo, queda expuesto a la manipulación de quien funge como depositante de palabras, del conocimiento y de la ideología de las estructuras de dominación de la sociedad de la que él forma parte.

Bajo esta misma lógica, podemos observar que la educación que surge a partir de este proceso, imposibilita el pensamiento propio del educando, pues lo importante en este ciclo unidireccional es que el educador provea todo lo que se debe saber. Menor, incluso, es la posibilidad de que el alumno pueda lograr su transformación y la apropiación de su palabra, pues reproducirá una y otra vez aquello que sus formadores hayan prescrito para él; se trata de un discurso establecido, que aliena a quien lo pronuncia. “Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esta situación alienante, en un miembro más del *statu quo*.”<sup>181</sup>

Por esta razón, más allá de aceptar que toda persona tiene el innegable derecho de aprender a leer y escribir, es importante advertir que si tomamos como premisa que la alfabetización es “un regalo” que se le otorga al otro porque carece de estas habilidades comunicativas, podríamos caer en el error de asumir la palabra, escrita y oral, a modo de una prescripción y de imponerle una palabra ajena como propia. Se trata de una falsa generosidad, una mirada ingenua, que supone que la lectoescritura servirá para que las personas mejoren su vida, encuentren un “buen empleo”, eviten injusticias, etc., sin percatarse de que lo que hace precisamente es producir las condiciones para la reproducción de ese orden social injusto que originalmente las condujo a la marginación y que las mantiene ahí.

A la luz de un concepto semejante —desgraciadamente demasiado difundido— los programas de alfabetización jamás pueden constituir esfuerzos tendentes hacia la liberación; jamás cuestionarán la realidad misma que priva a los hombres del derecho a alzar la voz, y no sólo a los analfabetos, sino a todos aquellos a los que se trata como objetos en una relación de dependencia. Estos hombres, analfabetos o no, de hecho no son marginales. Vale la pena repetir lo dicho antes; no son «seres fuera de»; son «seres para otro». Por lo tanto, la solución a su problema no reside en convertirse en «seres dentro de él», sino en hombres que se liberan a sí mismos; ya que en realidad no son marginales a la estructura, sino hombres oprimidos dentro de la misma. Alienados, no pueden superar su dependencia mediante la «incorporación» a la misma estructura que es responsable de su dependencia.<sup>182</sup>

---

<sup>181</sup> Julio Barreiro, *op. cit.* p. 13.

<sup>182</sup> Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, p. 69.

Para que la alfabetización pueda entenderse como un proceso humanista y no humanitarista, es menester que promueva la integración del individuo con su realidad, invitarlo a asumir su libertad y con ello, encaminar al educando hacia el desarrollo y búsqueda de su independencia y la solidaridad con el otro. De esta manera, la alfabetización es más un proceso de transformación que desplaza el eje del proceso educativo del educador al educando, en el que éste, a su vez, replica y retroalimenta al educador, en medio de un diálogo en continua construcción; así, el proceso educativo, en general, muestra un aspecto político que permite la transformación de ambas partes.

En suma, la tarea última de la alfabetización, tendría que ser por fuerza la *concienciación*<sup>183</sup> de los sujetos implicados. Para Freire, la concienciación del educando es una actividad sumamente importante, ya que significa situarlo en el reencuentro con su conciencia oprimida, así como el dolor e injusticia que padecen los oprimidos y asumir una postura ante esta situación; no sólo eso, también es facilitar que logre la liberación de esa opresión, pues la educación propicia las condiciones para que pueda entenderse como un sujeto de la historia, de su propia historia; teniendo claro que su lugar en el mundo no está “dado”, sino que es construido. “Por lo tanto, la concienciación implica una constante clarificación de lo que permanece oculto en el interior nuestro mientras circulamos por el mundo, aunque no estemos necesariamente percibiendo el mundo como objeto de nuestra reflexión crítica”.<sup>184</sup>

Es por esto que alfabetizar no puede ser pensado, meramente, como un proceso que permite la adquisición de las habilidades de lectura y escritura; más bien, “los educandos deben asumir desde el principio el rol de sujetos creativos. No se trata de memorizar y repetir determinadas sílabas, palabras y frases, sino de

---

<sup>183</sup> El propio Freire precisa este concepto de la forma siguiente: “la palabra concienciación (basada en el término brasileño *conscientização*), proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador, no debería entenderse como una manipulación idealista. Aun cuando nuestra visión de la concienciación no es ni subjetiva ni mecanicista sino dialógica, no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad. Sin embargo, tampoco debemos reducirla a un mero reflejo de la realidad.” *La naturaleza política de la educación*, p. 120.

<sup>184</sup> *Ídem*.

reflexionar críticamente sobre el proceso de leer y escribir en sí, y acerca del significado profundo del lenguaje.”<sup>185</sup> Esto permitirá que el educando conquiste su propia palabra y logre expresar la postura tomada para demandar justicia; se trata, pues, de cortar con el ciclo que confiere la fuerza al discurso opresor y, por el contrario, promover el sentido crítico, reflexivo y transformador del educando, como figura oprimida.

Ahora bien, entender la educación como un proyecto político de reivindicación histórica, que parte de la libertad y autonomía individual en el marco de una realización colectiva, implica estimular en los estudiantes un compromiso crítico con el mundo y con los otros, cuyas configuraciones no están dadas, sino que se van escribiendo permanentemente, de ahí la importancia de comprender y utilizar el lenguaje en que se escriben, a saber, la relevancia de la *alfabetización*.

En efecto, “el proyecto utópico de este pedagogo brasileño se dirige a la necesidad de una fe fundamentada en el diálogo humano y comunitario. En este sentido, alfabetizar no es precisamente un proceso cognitivo de decodificación de signos [sean estos lingüísticos, visuales o de otro tipo], sino un compromiso crítico de experiencia vivida en relación con otros. Por lo tanto, la alfabetización asume una forma de acción cultural para la liberación.”<sup>186</sup>

Sin embargo, cabe advertir que el núcleo utópico del pensamiento freireano no tiende hacia el futuro, es decir, no constituye una meta a la que se arribaría tras un despliegue histórico progresista de la humanidad, la utopía se realiza en el presente, pero, como promesa de justicia con el pasado; este punto evidencia la cercanía y complementariedad del pensamiento de Freire y de Benjamin. En consecuencia, “el sufrimiento y la memoria histórica de quienes han padecido bajo el yugo de la élite en el poder, se convierten para Freire, en puntos de referencia que fundamentan su texto revolucionario. La tarea de liberación de los otros desde sus sufrimientos no emerge de una fe trascendental; no obstante, nos obliga a

---

<sup>185</sup> *Ibíd.*, p. 70.

<sup>186</sup> Peter McLaren, *La posmodernidad y la muerte de la política...*, p. 120.

afirmar nuestra humanidad y solidaridad con las víctimas.”<sup>187</sup> Aunque el proyecto freireano no tiene ninguna garantía de posibilidad, la solución inconclusa que él propone requiere que la praxis educativa revolucionaria se lleve a cabo en cada contexto particular, lo cual subraya la importancia de los actores, educadores y educandos, en esta tarea.

Y si esta revaloración del proceso educativo es importante *per se*, se vuelve todavía más apremiante en un momento en el que la *cultura visual* se ha vuelto hegemónica, puesto que ésta desactiva tradiciones antiquísimas de pensamiento (como la oralidad o la escritura) que, si bien, no pueden considerarse superiores, su erradicación constituye un peligro para el propio pensamiento y las prácticas políticas, pues la imagen es plena *superficialidad*, es antiesencial, ya que aparece sin ningún tipo de trascendencia, sin pasado, ni futuro, *pura presencia*.

En consecuencia, “al ubicarse el sujeto en los límites de la superficie de la imagen, [ésta] forma maleablemente nuestras subjetividades, [mientras que] la cultura posmoderna contribuye inconscientemente a la muerte y despolitización del sujeto histórico, literalmente succiona su capacidad para una intervención crítica, luego es abatido por el deseo consumista.”<sup>188</sup>

Actualmente, incluso lo que desde siempre ha constituido nuestro vínculo mas cercano con la materialidad, *el cuerpo*, se desvanece en un sinfín de imágenes que lo reconstruyen, que lo (re)presentan en formas estetizadas, exhibibles e intercambiables, pero perecederas. Pero incluso aquí, donde el cuerpo se “vive” a través de su imagen (pensemos en cómo las redes sociales han exacerbado la necesidad de observar/mostrar nuestra corporalidad en un collage visual; las implicaciones más macabras de esto se pueden observar, desde luego, en la pornografía, incluido el *sexting*, la prostitución forzada y el tráfico de personas), siempre queda un resto que se resiste “es nuestro conocimiento corporal, la memoria que nuestro cuerpo tiene acerca de cómo se deben mover nuestros

---

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>188</sup> Peter McLaren, *La experiencia del cuerpo posmoderno...*, *op. cit.*, p. 269.



músculos, cómo balancear los brazos, y cómo deben moverse al caminar nuestra piernas.”<sup>189</sup>

Esto significa que el cuerpo, por su propia capacidad perceptiva, constituye un espacio privilegiado para producir formas de pensamiento no hegemónicas (*la blanquitud*, por ejemplo), capaces de desactivar los dispositivos culturales que determinan nuestra forma de ser en el mundo y el modo en que éste se manifiesta; en consecuencia, la educación estética o, mejor aún, la educación por medio de la estética, muestra por qué representa una posibilidad relevante para el enriquecimiento sensible de los alumnos, así como para detonar el pensamiento: porque la experiencia estética es capaz de suspender las coordenadas sensoriales normales. Al respecto, Rancière comenta que

la revolución estética se propone transformar la suspensión estética de las relaciones de dominación en principio generador de un mundo sin dominación. Esta proposición opone una revolución a otra revolución: a la revolución política concebida como revolución del Estado que perpetúa, de hecho, la separación de las humanidades, opone la revolución como formación de una comunidad del sentir.<sup>190</sup>

La estética fundamenta, pues, no sólo un proyecto educativo, sino ético-político porque en la medida que tiende a la construcción de nuevos espacios y relaciones para reconfigurar el mundo material, incluyendo la propia corporalidad, también permite la reconstrucción simbólica del espacio común.

Pero dicho proyecto no puede realizarse al margen de las prácticas dominantes en la sociedad contemporánea, tiene que partir de su fundamento mismo, es decir, de la *omnipresencia de lo visual* y de la *eficacia performativa* de las imágenes para producir realidades; de ahí que la propuesta didáctica que planteamos en este trabajo retome la fotografía, no sólo porque representa el caso más paradigmático del régimen escópico, sino por las posibilidades que ofrece como mediador en un proceso de alfabetización visual cuyo objetivo, además del enriquecimiento estético de los estudiantes pretende su concienciación político-ética.

---

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 282.

<sup>190</sup> Jacques Rancière, *op. cit.*, p. 49.

Así pues, si las imágenes han entrado en las aulas inevitablemente, por conducto de una serie de dispositivos técnicos (donde los *smartphones* constituyen el mejor ejemplo) que de ninguna manera pueden considerarse como neutrales, pues a través de éstos “se modelan las economías de los saberes y sus modelos pedagógicos, las formas de producción y transmisión de conocimiento, la producción y reproducción social, las matrices de relación con el mundo y con los otros”,<sup>191</sup> el espacio escolar no puede obviar la reflexión sobre la imagen.

Con todo, la propuesta didáctica que proponemos en este trabajo no pretende contrariar el régimen de la imagen que gobierna nuestras relaciones sociales y que configura nuestro mundo humano, suponiendo que tal cosa fuera posible; su objetivo es más modesto, pero quizá más relevante: evidenciar y desactivar esa “cultura del silencio” que acompaña y sustenta dicho régimen y cuyo mayor éxito radica en despojar a los sujetos de su derecho *decir*, de hacerse *escuchar*, de alzar la voz y clamar justicia. El objetivo es enfrentar dicho régimen hegemónico mediante la *alfabetización visual*,<sup>192</sup> lo que implica actualizar los conceptos freireanos de *codificación* y *descodificación* en una dimensión visual.

En el primer caso se refiere al hecho de que la imagen de su mundo (registrada en una fotografía), sea relativa a algo efectivamente existente o construido, cuando “se proyecta como diapositiva, los educandos llevan a cabo una operación básica para el hecho de conocer: se distancian respecto del objeto cognoscible.”<sup>193</sup> Esta distancia, que igualmente afecta al educador, no sólo sirve para mostrar esa realidad que por ser tan cotidiana puede pasar inadvertida, sino

---

<sup>191</sup> Sergio Martínez Luna, *Cultura visual y educación de la mirada...*, p. 4.

<sup>192</sup> Contrariamente a lo que la intuición nos sugiere, si la imagen permite la percepción de un mensaje de manera casi instantánea, a diferencia de un texto escrito que requiere del manejo de la habilidad lectora y de cierto tiempo para leer, cuyo atractivo se incrementa gracias a sus características propiamente visuales: formas, colores, dimensiones y movimiento, que puede alcanzar a la totalidad de los individuos sin necesidad una preparación previa o conocimientos adquiridos con tal de que sus órganos perceptivos sean funcionales, lo cierto es que la inteligibilidad de la imagen no se da sin la mediación de la reflexión y del diálogo, porque *la imagen no es transparente*. De ahí que el alfabetismo visual también consiste en un proceso de educativo que exige el desarrollo de sus propios criterios analíticos, críticos e interpretativos.

<sup>193</sup> Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, p. 72.

que brinda “un punto de vista” privilegiado para la reflexión, porque permite una reflexión externa del objeto de estudio que sirve de mediador entre éstos: su propio contexto.

Por su parte, “el objetivo de la descodificación es llegar al nivel crítico del conocimiento, comenzando con la experiencia que tiene el educando sobre la situación en el «contexto real».”<sup>194</sup> Esto significa, realizar el análisis de las relaciones que están en juego en lo representado y de aquellas otras interrelaciones que tiene con el contexto en que una imagen se inserta, pero que antes habían pasado desapercibidas, produciendo así una visión distinta de la realidad.

En consecuencia, la finalidad de la propuesta didáctica, que presentaremos en el próximo capítulo, es mostrar cómo a través de la intelección de las imágenes fotográficas los estudiantes pueden dar cuenta de su realidad en un proceso comunicativo que adquiere su relevancia en un contexto educativo fundado en el diálogo como fundamento del espacio común.

Finalmente, conviene reiterar, junto con Freire, que la concienciación de los educandos es insuficiente para producir un cambio radical en las condiciones de injusticia que padecen los oprimidos, es decir, no basta con pasar de una visión ingenua de la realidad a una visión crítica de ésta; su liberación es una cuestión de organización generalizada que los movilice para transformar dichas condiciones que determinan la forma de vida en la actualidad, pues “justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos.”<sup>195</sup> No obstante, la concienciación es imprescindible para siquiera poder soñar con este cambio y es esta conciencia crítica el objetivo que queremos alcanzar con nuestra intervención didáctica.

---

<sup>194</sup> *Ídem.*

<sup>195</sup> Paulo Freire, *El grito manso*, p. 27.

## **Capítulo III.**

La experiencia  
estética de la  
fotografía como  
detonador de lo  
político en el marco  
de la enseñanza de la  
ética

## Introducción

Sin duda alguna, un programa de posgrado de tipo profesionalizante como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que fue aprobada por el H. Consejo Universitario de la UNAM el 26 de septiembre de 2003 y que inició actividades, en la modalidad escolarizada, el 9 de febrero de 2004,<sup>196</sup> requiere llevar a la práctica los conocimientos, habilidades y valores adquiridos, puesto que sólo en el ejercicio de la docencia es que éstos pueden cobrar sentido y ser evaluados por los alumnos, los profesores y las autoridades académicas. De ahí que la estructura curricular de la MADEMS incluya tres asignaturas relacionadas con la práctica docente y que este trabajo recepcional tenga como epicentro nuestra propuesta e intervención didáctica.

Como hemos señalado, esta intervención se diseñó e implementó tomando en consideración el plan y los programas de estudio del CCH, donde la llevamos a cabo, porque la educación que se imparte en este bachillerato se ha mantenido relativamente exenta de alinearse al modelo educativo basado en el desarrollo de competencias que han impulsado la SEP y otras autoridades educativas internacionales en las últimas décadas, lo que supone que conserva la preocupación por ofrecer una formación integral que tiene como pilar a las humanidades (tal es el caso que la asignatura de filosofía todavía es obligatoria para todos los alumnos de quinto y sexto semestre sin importar su área de formación o la carrera profesional que piensen continuar); y también a que el ideario educativo

---

<sup>196</sup> Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, *Proyecto de Adecuación y Modificación del Plan de Estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, p. 9.

de esta institución establece el propósito de lograr que sus alumnos aprendan a aprender, es decir, lograr el desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje, a fin de que su idiosincrasia, su personalidad, sus convicciones y sus conocimientos más que provenir de agentes externos, sean resultado de su propia experiencia y pensamiento crítico.

Objetivo que, sin duda, tiene en la enseñanza de la filosofía uno de sus principales colaboradores, ya que, si bien el desarrollo de dichas cualidades no es exclusivo de la filosofía, sí promueve conocimientos y habilidades (como la capacidad de crítica, reflexión, análisis, interpretación y argumentación de ideas propias y ajenas) propiamente filosóficos; por ello, “la mejor manera de desarrollar habilidades de índole filosófica es ejercitando la capacidad discursiva precisamente con la filosofía.”<sup>197</sup>

Ahora bien, una intervención didáctica se refiere al conjunto de estrategias y procedimientos metódicos que apoyan la práctica docente a través de la selección, organización y dosificación de contenidos educativos, cuya objetivo consiste en modificar una situación problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la cual se fija en una planeación de clase que debe incluir las actividades, técnicas, dinámicas y recursos que se trabajarán en función de los conocimientos y habilidades que se pretende que el alumno comprenda y desarrolle.<sup>198</sup>

Considerando lo anterior, en este capítulo III, revisaremos el diseño e implementación de la propuesta didáctica que llevamos a cabo en el CCH plantel Azcapotzalco, así como los resultados obtenidos en el salón de clases, que sirven para corroborar o refutar nuestra hipótesis de trabajo. Dicho capítulo se integra por cuatro apartados los cuales se describen a continuación.

---

<sup>197</sup> Raymundo Morado, *En favor de la enseñanza de la filosofía...*, pp. 22-24.

<sup>198</sup> Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, pp. 65 y ss. Por ello, este autor menciona que la didáctica es “la ciencia del maestro”, cuya finalidad es la de “identificar los principios que permitan determinar la existencia de un orden de enseñanza (y por lo tanto de lo que se enseña) que garantice el aprendizaje.” Y no sólo eso, la didáctica se trata de “estimular el aprendizaje, hacer grata la enseñanza, entusiasmar al alumno.” *Ibíd.*, pp.74 y 100.

En el primer apartado reflexionaremos sobre la importancia de examinar nuestra práctica docente y, específicamente, nuestros recursos didácticos para la enseñanza de la filosofía, en general, y de la ética, en particular. De esta manera, en continuidad con lo que se señaló en el capítulo I, asumimos que esta revisión crítica constituye un ejercicio filosófico en sí mismo que deberá servirnos no sólo para evaluar qué podemos enseñar, sino también para reflexionar sobre cómo y por qué lo enseñamos.

En el segundo apartado contextualizaremos la práctica que realizamos en el CCH Azcapotzalco, a partir de diversas fuentes estadísticas que nos permitirán obtener datos relevantes relacionados con la institución y las características del grupo en el que se llevaron a cabo las prácticas: horario, número de alumnos, edades, etc., mismas que nos ayudarán a entender tanto el desarrollo de la práctica como las causas por las que obtuvimos los resultados que aquí mostraremos. Debemos agregar que también nos apoyaremos de un pequeño diagnóstico que aplicamos aleatoriamente a algunos alumnos para conocer su posicionamiento sobre las asignaturas filosóficas y cuál es su percepción respecto de la forma en que se las han impartido.

En el tercer apartado presentamos el diseño e implementación en el salón de clases de nuestra propuesta didáctica, la cual tuvo el objetivo de estimular la sensibilidad estética de los alumnos por medio del análisis de una selección de fotografías relevantes para el contexto visual en el que se desenvuelven, cuya finalidad fue detonar la reflexión de éstos a partir de la problematización de la representación y de lo representado; a su vez, lo anterior no sólo tuvo el propósito de que los estudiantes tomaran una postura política y ética frente a la imagen, sino que se asumieran como creadores de nuevas imágenes que permitieran enriquecer, de manera colectiva, su experiencia y la de sus compañeros.

Para este fin nos apoyamos en dos textos clave: el ensayo *Sobre la fotografía* de la filósofa Susan Sontag, quien retomó y actualizó algunas consideraciones en torno a la imagen y la fotografía elaboradas por Walter Benjamin, y el célebre texto

benjaminiano *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, donde se explica el papel de la fotografía como técnica que pone en entredicho el estatuto del arte. Lo anterior para entender, por un lado, a la fotografía como imagen, es decir, un elemento “discursivo” que transmite ideas o mensajes y que, en ese sentido, es susceptible a un sinfín de lecturas e interpretaciones; y por el otro, la fotografía como una de las principales manifestaciones culturales de la modernidad que, al ser fácilmente reproducible, se convierte también en producto de consumo presente en todos los aspectos de la vida cotidiana, capaz de empobrecer o enriquecer la experiencia.

En el cuarto apartado expondremos los resultados obtenidos al concluir nuestra intervención didáctica, lo que supone la reflexión crítica de los objetivos que se cumplieron y aquellos que no fueron alcanzados, de las circunstancias que favorecieron su consecución y de las que los obstaculizaron, así como de las medidas que podrían mejorar su diseño, instrumentación y los logros obtenidos; además, exponemos un análisis exhaustivo de nuestro quehacer docente y de la propia intervención didáctica que proponemos, a fin de dilucidar cuál es la viabilidad de esta propuesta, de manera particular en la asignatura Filosofía II, en la que se imparten los módulos de Ética y Estética.

### **3.1 Pensar la práctica docente. Filosofar sobre la enseñanza de la filosofía**

Resulta una cuestión innegable, que cuando nos proponemos enseñar filosofía, salta, de manera inmediata, una pregunta que le es inherente a esta actividad: “¿qué es la filosofía?” Y es que, antes de poder impartir la asignatura de filosofía, debemos determinar y tener muy claro aquello que pretendemos enseñar. Sin embargo, esta pregunta es difícil de contestar con una respuesta unívoca, pues a lo largo de la historia de la filosofía, cuando distintos pensadores la trataron de responder lo hicieron desde su propia perspectiva teórica y desde el contexto histórico-filosófico en el que se ubicaron; de ahí que no resulten compatibles las definiciones de



filosofía propuesta por Aristóteles, Epicuro, Descartes o Marx, por mencionar sólo algunos casos.

Si bien esta situación imposibilita, como acabamos de advertir, elaborar una definición exclusiva, nos obliga a establecer un diálogo abierto entre las distintas respuestas proporcionadas en el seno de la tradición filosófica, no sólo para cuestionar la actualidad o la pertinencia de su enseñanza, sino porque nos conduce más allá de la selección de determinados contenidos para una asignatura, nos emplaza ante una cuestión netamente filosófica, pues esta sencilla pregunta nos lleva a buscar el sentido mismo de la filosofía en nuestra práctica docente. De esta manera, y siguiendo a Alejandro Cerletti: “las interrogaciones «qué es enseñar filosofía?» y «qué es filosofía» mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales de la filosofía y el filosofar.”<sup>199</sup>

Ahora bien, si el propósito específico que hemos manejado desde el inicio de este trabajo recepcional es el de la enseñanza de la ética a partir de una perspectiva estética, preguntarnos por la enseñanza de la filosofía en general no debería resultar algo fuera de lugar, pues antes de ejercer la profesión docente, somos filósofos y una de las actividades que realizamos, o deberíamos realizar, de manera permanente es la de reflexionar sobre nuestra propia práctica, para entender no sólo los “qué”, sino los “por qué”, los “para qué” y los “cómo” de la filosofía.

En este sentido, al estar formándonos como docentes de filosofía, nuestro constante compromiso es con su ejercicio y, justo en esa medida, resulta imperioso que primero examinemos nuestros propios saberes (teóricos y prácticos, filosóficos y didácticos) para determinar cuáles serán los contenidos que impartiremos y desde los que “se construirá el vínculo entre profesores y estudiantes en nombre de la filosofía y el filosofar”<sup>200</sup>.

---

<sup>199</sup> Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, p. 16.

<sup>200</sup> *Ibid.*, p. 19.

Por ello es que la enseñanza de la filosofía es una tarea de investigación que no sólo se enfoca en indagar respecto de aquellas teorías que se reunirán bajo el rótulo de “filosofía” y qué será lo que impartamos en relación con cada una de ellas, sino que también procura inquirir sobre el sentido que tiene esta tarea, es decir, cuestionarnos para qué lo hacemos<sup>201</sup> y, evidentemente, cómo aprendemos filosofía y cómo la transmitimos, a fin de encontrar las mejores estrategias para nuestra propia labor docente; teniendo en cuenta que nuestros alumnos son “adolescentes que se vinculan de mil maneras a la realidad en donde casi nunca aparece la filosofía como una preocupación ni de su proceso formativo ni de su inserción en la vida cotidiana ni mucho menos de su estar en un mundo que le tiene a diario nuevas exigencias y nuevas formas de ver la vida que casi siempre dictan las plataformas digitales.”<sup>202</sup> En suma, esta actividad de búsqueda y cuestionamiento incesante, se convierte en un acto propiamente filosófico y nuestra enseñanza, por tanto, en una *enseñanza filosófica de la filosofía*.

Como habíamos comentado en el capítulo I, la tarea docente relacionada con la enseñanza de la filosofía en educación media superior (aunque quizá también a nivel licenciatura e, incluso, posgrado) se enfrenta a una problemática inevitable: ¿basta con enseñar historia de la filosofía para que los alumnos aprendan a filosofar? o, en otras palabras, ¿se puede enseñar filosofía sin filosofar?

Desde luego, esto en realidad constituye un “pseudo-problema” que surge de la poca importancia que le concedemos a esclarecer qué es la filosofía y cómo esta pregunta incide o debería incidir en nuestra práctica, pues sin mayor reparo

---

<sup>201</sup> Esta tarea es sumamente necesaria porque, pese a que existen escuelas que otorgan cierta libertad para determinar los contenidos y los métodos de enseñanza en cada materia, la filosofía que enseñamos está circunscrita a planes y programas institucionales en el marco de una política educativa; en consecuencia, “el sentido de «enseñar filosofía» quedaría redefinido por el sentido institucional que se otorga a esa enseñanza. Nuestra pregunta inicial parece entonces quedar circunscrita a las condiciones prácticas de su implementación.” *Ibid.*, p. 15. No obstante, nuestra tarea como filósofos radica en determinar cómo abordar los contenidos y tratar de que éstos no sean más que un conjunto de temas enlistados para acreditar exámenes y asignaturas, sino procurar siempre su apropiación y propiciar, desde aquéllos, la reflexión, el cuestionamiento y el pensamiento propio de los alumnos.

<sup>202</sup> Jesús Salinas Herrera, “La enseñanza de la filosofía”, en *Murmillos. Filosofía que descubre la verdad*, año 6, núm. 13, p. 4.

asumimos que uno de los propósitos generales de esta asignatura consiste en que, “a partir del conocimiento y el análisis de la filosofía y sus problemas, el alumno podrá valorar la actitud y el quehacer filosóficos ante la vida para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo, mediante la adquisición de las habilidades argumentativas propias de la filosofía.”<sup>203</sup>

El análisis de este objetivo evidencia dos errores que impiden pensar una posible solución a esta problemática: el primero, relacionado con el hecho de que la filosofía es entendida como un *corpus* de conocimientos y metodologías que han cambiado a lo largo de la propia historia de la civilización occidental y que atiende a ciertos problemas particulares que están desvinculados del contexto específico de los estudiantes (de ahí la insistencia de que éstos deban actualizarlos en su vida diaria). Aquí, la filosofía se reduce a historia de la filosofía, cuya enseñanza se concentra en el estudio cronológico de ciertas figuras y doctrinas relevantes de dicha tradición (al respecto, es oportuno reiterar que esta concepción asume y promueve una “historia de la filosofía” hegemónica que silencia otras tradiciones “marginales”, como es el caso tanto de la filosofía latinoamericana como de la mexicana).

El segundo error tiene que ver con que la filosofía es presentada como una dimensión desligada de la cotidianidad de los alumnos, la cual sólo parece contribuir al mejoramiento de las habilidades argumentativas, ignorando el hecho de que la filosofía es en sí misma *una actitud existencial* que se despliega en la “profanidad” de la vida concreta y cuya sistematización contribuye al desarrollo de múltiples facultades inherentes al ser humano. Problemática que podría ser resuelta si se promoviera la relación entre los contenidos teóricos que los estudiantes aprenden en clase con algunos casos prácticos de su vida diaria; pero no únicamente en el sentido de un conjunto de conocimientos y herramientas metodológicas que se

---

<sup>203</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Estudio. Área Histórico-Social. Filosofía I y II*, p. 15.

aplican a un fenómeno para conocerlo, más bien como una reflexión que es detonada por la propia cotidianidad a través de los recursos que les brinda la filosofía.

En efecto, la filosofía más que un conjunto de conocimientos y metodologías es una actitud existencial, esto es, un modo de ser en el mundo que se caracteriza por la disposición al diálogo, el pensamiento crítico, la perspectiva antidogmática, la apertura a nuevas y diferentes ideas, la propensión al asombro, etc. Esta distinción implica que no es lo mismo hacer filosofía que ser filósofo; en principio, porque todos, advertidamente o no, somos filósofos natos, pues la forma de relacionarnos con nuestra realidad supone poner en práctica alguna o varias de las cualidades enumeradas, pero justamente como se trata de comportamientos intrínsecos a la condición humana es preciso que los desarrollemos sistemáticamente a través del ejercicio de la filosofía.

Esta distinción evidencia toda la relevancia que el trabajo docente adquiere, pues son los profesores quienes tienen la tarea de mediar entre el enseñar filosofía y el enseñar a filosofar, entre transmitir los contenidos de un programa de estudios de filosofía y propiciar que los alumnos desarrollen sus facultades propiamente filosóficas, entre impartir historia de la filosofía y hacer que ésta contribuya a propiciar el asombro, el pensamiento crítico, la autonomía de ideas, etc.

Por ello, este trabajo exige del docente un doble compromiso: por una parte, el examen constante de aquello que sabe o cree saber sobre la filosofía, pues justamente el continuar aprendiendo, reflexionando y discutiendo sobre distintas teorías filosóficas puede proporcionar los conocimientos y habilidades necesarios para fomentar el interés de los alumnos por esta asignatura; por la otra, la evaluación de sus propias capacidades y recursos para la enseñanza, lo que además de mejorar sus estrategias didácticas le obliga a cuestionarse sobre las razones por las que debe impartir determinados contenidos.

En suma, la finalidad de filosofar sobre la enseñanza de la filosofía es producir las condiciones de posibilidad para que los estudiantes logren “[...] vincularse con la realidad de otra manera, de un modo más reflexivo, orientado hacia la acción de un saber sistemático en el que la reflexión conduce a un nivel de abstracción que se orienta a un esfuerzo intelectual riguroso...”;<sup>204</sup> esto es, que den rigor filosófico a aquella actitud existencial y que esto propicie una reflexión que conduzca a la transformación de su modo de ser en el mundo, de la forma en la que se relaciona con éste y de los vínculos que establece con los otros para cambiarlo.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que la filosofía es, ante todo, una reflexión sistemática que surge del asombro, de nuestra inquietud por saber. Ahora bien, si “la filosofía es hija de su tiempo y de sus circunstancias”,<sup>205</sup> esto significa que aquello que mueve a los alumnos a investigar variará según la época, el contexto y por su puesto, los intereses personales de cada uno, razón por la cual escogimos como detonador de la reflexión un elemento característico de su vida cotidiana: la imagen fotográfica.

Entonces, la filosofía los llevará a indagar, a formular preguntas sobre este elemento estructurante de su realidad y los guiará hasta llegar a la formación y enunciación de los conceptos que puedan dar cuenta de ella. Así pues, la finalidad de hacer filosofía es, tratar de conducir a las respuestas sobre los cuestionamientos filosóficos que intuitivamente los jóvenes se plantean y a partir de ellas elaborar otras preguntas para producir nuevos saberes. En relación a esto, Cerletti apunta que:

[...] la filosofía es fundamental para formar sujetos críticos capaces de cuestionar la validez de una argumentación, la legitimidad de un hecho o la aparente incuestionabilidad de lo dado. Es su tarea por excelencia la promoción de un pensar agudo que posibilite desmitificar la ilusión de que ciertos saberes y prácticas son “naturales”, mostrando las condiciones que hacen que se presente de tal manera.<sup>206</sup>

---

<sup>204</sup> Jesús Salinas Herrera, *op. cit.*, p. 4.

<sup>205</sup> Alejandro Cerletti, *op. cit.*, p. 26.

<sup>206</sup> *Ibíd.*, p. 72.

Con lo dicho hasta aquí, podemos subrayar la triple utilidad de esta reflexión sobre nuestra práctica docente. En primer lugar, invitarnos a revisar la forma en que estamos llevando a cabo nuestra labor docente y reflexionar, con mirada crítica, la importancia de evaluar y renovar tanto nuestros conocimientos en filosofía como los métodos de enseñanza que estamos empleando, ya que educar en historia de la filosofía no equivale a filosofar, aunque, desde luego, es una condición indispensable para propiciar este ejercicio de pensamiento; aquí, la pregunta clave no es “qué puedo enseñar”, sino “cómo puedo enseñar”.

En segundo lugar, porque preguntarnos sobre nuestra didáctica es revalorar la dignidad propia de los alumnos, pues cada grupo de estudiantes y cada uno de éstos tiene necesidades de aprendizaje específicas que, si bien no pueden atenderse de manera particular, sí pueden modificarse las condiciones del proceso de enseñanza para ajustarse a su contexto y así dar paso a la generación y construcción de pensamiento crítico. En este caso, la cuestión sobre “qué puedo enseñar” debe desplazarse hacia “a quién tengo que enseñar”.

En tercer lugar, dicha reflexión delimita la propia finalidad de la formación filosófica, puesto que evaluar cómo realizamos nuestra docencia implica cuestionar si los contenidos teóricos y metodológicos que les ofrecemos a los alumnos son relevantes para su formación académica y personal, pero también si pueden emplearse con el fin de identificar, analizar, entender y reflexionar los problemas que enfrentan cotidianamente, a la vez que les permite adoptar una postura frente a éstos e involucrarse y organizarse para su resolución. Entonces, además de cuestionarnos sobre “qué debemos enseñar”, es fundamental interrogarnos “por qué y para qué enseñamos”.

Es por ello que, reflexionar sobre nuestra práctica docente, no sólo implica buscar el sentido inherente a la enseñanza de la filosofía, lo que por sí mismo es un ejercicio filosófico, sino también una tarea crítica que nos es exigida por la propia filosofía para poder evaluar nuestra formación tanto filosófica como docente. En este sentido, podemos afirmar, junto con Kant, que el trabajo del profesor de filosofía no

consiste en aprender pensamientos, sino en aprender a pensar, de la misma forma que más que transmitir pensamientos, se debe enseñar a pensar.

Se tratará, pues, de una praxis que nos situará “[...] como pensadores y pensadoras, más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominan, o como técnicos que aplican estrategias didácticas ideadas por especialistas para ser empleadas por cualquiera en cualquier circunstancia.”<sup>207</sup> Esto nos permitirá entender y evaluar nuestro papel como promotores de las condiciones de posibilidad de los espacios que permitan el desarrollo de la reflexión, el pensamiento y la crítica como fundamento de una acción transformadora por parte de nuestros estudiantes.

Con lo dicho hasta aquí, resta describir cuál es el contexto de los alumnos del CCH, con los que pusimos a prueba nuestra propuesta pedagógica, pues esta información es relevante y pertinente tanto para dimensionar y ponderar cuáles son las condiciones que favorecen y entorpecen, e incluso impiden, el proceso de enseñanza-aprendizaje como para entender las causas que determinaron el involucramiento de los estudiantes con nuestra intervención didáctica, así como los resultados que obtuvimos.

### **3.2 Los estudiantes como sujetos de experiencia. Un análisis contextual sobre la situación de los alumnos de CCH Azcapotzalco.**

En el apartado anterior planteamos que una de las principales tareas docentes es apropiarnos de manera crítica de nuestro quehacer, pues antes que otra cosa, somos filósofos que ejercen dicha profesión y es necesario que reflexionemos en torno a ésta. Por lo tanto, un punto de partida para iniciar la revisión de nuestra práctica docente sería plantearnos las preguntas “¿qué es filosofía?” y “¿cómo y para qué enseñar filosofía?”

---

<sup>207</sup> *Ibíd.*, p. 11.

La primera cuestión sirve para delimitar los contenidos que abordaremos, los “saberes filosóficos” propiamente, y el tratamiento con el que los trabajaremos en el salón de clases; en tanto que, la segunda pregunta, tiene que ver con el replanteamiento sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía con un enfoque filosófico; esto es, que podamos transmitir los contenidos exigidos por un determinado plan de estudios, involucrando siempre esa actitud existencial-inquisitiva que caracteriza a la filosofía.

Además de las preguntas mencionadas, es necesario no descuidar otro cuestionamiento fundamental para analizar nuestra práctica docente: “¿a quién vamos a enseñar filosofía?”, pues es menester que conozcamos el contexto de nuestros estudiantes y que podamos flexibilizar el proceso educativo en función de éste. Por ello, es igualmente importante determinar no sólo qué tipo de enseñanza vamos a emplear, las herramientas metodológicas que precisaremos o los contenidos que vamos a desarrollar en clase, sino también comprender las particularidades del espacio escolar, de la institución y de las circunstancias en las que llevaremos a cabo esta tarea.

Al respecto, Alejandro Cerletti señala que es fundamental realizar un examen minucioso tanto del espacio como de las condiciones en las que se realizarán las clases, para lo cual propone que se haga un estudio social, económico, institucional y filosófico-político respecto de las características del plantel educativo, pues

[...] es evidente que no es lo mismo “dar clases” de filosofía en una escuela suburbana de una zona muy castigada socialmente, que en un colegio urbano de clase alta o en una escuela rural del interior del país, o en una carrera no filosófica o en una Licenciatura en Filosofía, etc. No porque consideremos que hay circunstancias en las que se puede enseñar mejor que en otras, sino porque, en función de esos contextos, no será lo mismo lo que se puede —o debe— hacer en nombre de la filosofía, en cada caso.<sup>208</sup>

Ahora bien, dado que en este trabajo de recepción hemos retomado los fundamentos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, debemos destacar que él consideraba que al formar parte de una comunidad escolar y participar de las dinámicas de la educación, nos asumimos como sujetos educativos que no sólo

---

<sup>208</sup> *Ibíd.*, p. 9.



promueven entre sus alumnos la posibilidad de leer e interpretar su propia historia, de comprender que son sujetos históricos que no pueden desligarse de su contexto específico, sino que pueden, y deben, convertirse en agentes de la transformación de su entorno.<sup>209</sup>

Cumplir con esta exigencia implica no sólo tratar de conocer el contexto en que vamos a desempeñar nuestra práctica, sino también enfatizar la importancia de revalorar la dignidad de nuestros estudiantes, en la medida en que estamos aprehendiendo la realidad en la que pretendemos promover el pensamiento filosófico.

De esta manera, observamos que contextualizar nuestra práctica docente es un paso ineludible para realizar un análisis más exhaustivo y comprensivo de nuestra labor y que tiene dos propósitos específicos:

El primero, relacionado con el conocimiento de la institución donde estaremos trabajando pues necesitamos determinar los escenarios que puedan condicionar favorable o desfavorablemente nuestra práctica; a saber, su ubicación geográfica, sus instalaciones, el contexto social en donde se ubica el plantel escolar, puesto que estos factores también influyen tanto en el funcionamiento interno de la escuela como en las prácticas educativas en las aulas.

El segundo propósito está orientado a conocer el contexto inmediato de los estudiantes, para entender su realidad social y comprender cuáles son las circunstancias de su vida cotidiana que más les afectan o interesan y que, en cierta medida, determinan su existencia.

Por lo tanto, si disponemos del conocimiento de estos elementos podremos decidir las características que tendrá nuestra didáctica y dotaremos de sentido el contenido que propongamos, pues se partirá de los intereses de los jóvenes y se

---

<sup>209</sup> Cfr. Julio Barreiro, "Introducción: Educación y concienciación", en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 7-19.

expondrán temas atractivos para ellos como detonadores de la reflexión y del diálogo. En palabras de Javier Consuelo:

El espacio escolar es una zona no sólo física sino de relaciones humanas, cargado de representaciones simbólicas y semánticas que construyen y reconstruyen el pensar, decir y hacer de los profesores. Es un escenario potencial en la interpretación de las transformaciones educativas que surgen como iniciativas institucionales, pero que también sugieren esos cambios o neutralizan las iniciativas [...] <sup>210</sup>

Así pues, partiendo de lo anterior, nos corresponde contextualizar el espacio escolar donde pusimos en práctica nuestra propuesta didáctica: el CCH Azcapotzalco; en consecuencia, en este apartado expondremos, de manera breve, algunas variables específicas que nos ayudarán a comprender las características de la población estudiantil y las condiciones del entorno.

Asimismo, detallaremos algunas cuestiones sobre el grupo con el que llevamos a cabo nuestra intervención, las cuales son necesarias para el análisis: horario en el que se realizó la práctica, número de alumnos y rango de edades, nombre del profesor titular de la asignatura, así como si se trató de alumnos que estaban cursando de manera regular o estaban recursando la materia. Estos antecedentes nos facilitarán el análisis de los resultados que obtuvimos y también servirán como precedente para futuras referencias para otros docentes que quisieran experimentar con esta propuesta.

El CCH Azcapotzalco abrió sus puertas el 12 de abril de 1971, junto con los planteles de Vallejo y de Naucalpan, y forma parte de los cinco planteles que integran la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades; proyecto que nació como parte de la iniciativa de una reforma universitaria <sup>211</sup> propuesta por Pablo González Casanova, rector de la Universidad de 1970 a 1972.

El modelo educativo de la institución fue concebido para adoptar las teorías pedagógicas de vanguardia en aquella época y avanzar junto con el desarrollo

---

<sup>210</sup> Javier Consuelo Hernández, *Lo instituido e instituyente del Modelo Educativo del CCH. Perspectiva de los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco*, p. 78.

<sup>211</sup> Para mayor referencia, consultar apartado 1.1 “Orígenes del CCH: un proyecto educativo para aprender a aprender” de este trabajo recepcional.

tecnológico sin perder de vista que su principal motor era promover la autonomía en el aprendizaje de los alumnos; por ello, entre sus principios esenciales<sup>212</sup> se propuso relacionar la teoría y la práctica para dotar a los estudiantes de actitudes y habilidades para que no sólo adquirieran conocimientos, sino que también pudieran aplicarlos de manera práctica en su vida cotidiana; asimismo, se definieron los valores que deberían caracterizar al estudiante universitario a fin de involucrarlos con los problemas de su comunidad y de su país. En suma, la principal labor del CCH se concibió como la de “[...] formar y transformar a un creciente número de jóvenes que encuentra en nuestras aulas una verdadera oportunidad de desarrollo personal y profesional.”<sup>213</sup>

Empero, no siempre los ideales de la institución pueden desarrollarse cabalmente, pues existen diversos factores que interfieren con su cumplimiento y exigen ser comprendidos adecuadamente. Según el *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022*, existen algunos problemas que los cinco planteles de esta institución comparten, pero que cada uno tiene que resolver según sus propias condiciones y recursos. De este modo, las problemáticas que se presentan reiteradamente en el CCH Azcapotzalco están relacionadas con la inseguridad, con el deficiente transporte público que da servicio a los estudiantes, el bajo perfil socioeconómico de éstos, entre otros.

El CCH Azcapotzalco geográficamente se ubica en la zona noroeste de la Ciudad de México, en la colonia Ex-hacienda del Rosario de la alcaldía Azcapotzalco. Es importante destacar que las vías de acceso al plantel, así como la periferia que lo rodea, son frecuentemente señaladas como zonas de peligro y focos rojos identificados por las autoridades. Colonias como la Unidad Habitacional El Rosario, San Juan Tlilhuaca, Las Trancas o Providencia que, si bien se encuentran distantes de la escuela, están registradas como zonas peligrosas de la demarcación, pues han sido escenarios de toda clase de delitos de alto y bajo

---

<sup>212</sup> Estos principios son resumidos en el lema del CCH: “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser”.

<sup>213</sup> Benjamín Barajas Sánchez, *Plan General De Desarrollo Institucional 2018-2022*, p. 8.

impacto, entre los que destacan el asalto (a transeúnte y a transporte público), homicidio, secuestro, violación y venta de droga.

De acuerdo con el *Primer Diagnóstico sobre la Inseguridad al Interior de las Instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México*,<sup>214</sup> llevado a cabo en 2011, la Zona Norte (integrada por las alcaldías de Azcapotzalco, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Miguel Hidalgo y Venustiano Carranza en la Ciudad de México y los municipios de Naucalpan de Juárez, Tlalnepantla de Baz, Tultitlán de Mariano Escobedo, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Coacalco de Berriozábal, Ecatepec de Morelos y Atizapán de Zaragoza en el Estado de México) es la más insegura del área metropolitana, por lo que los planteles de la Máxima Casa de Estudios que se encuentran en ella son afectados directamente por esta situación.

En este sentido, puesto que el CCH Azcapotzalco se encuentra en esta zona, es lógico suponer que la mayoría de los alumnos que asisten a él viven y transitan por una o varias de las alcaldías y municipios mencionados y que, por ende, padecen de estos delitos o, al menos, tienen una probabilidad más elevada de sufrir alguno.

Los resultados de este diagnóstico señalan que de los cinco planteles de CCH existentes, el de Azcapotzalco ocupa el tercer lugar de inseguridad detrás de Vallejo y Naucalpan (segundo y primer lugar respectivamente); esto según el porcentaje de menciones alcanzado por parte de cada comunidad escolar encuestada. Para determinar cómo se perciben a sí mismos los estudiantes ante dicha problemática fue necesario considerar algunos rubros en las preguntas sobre la inseguridad dentro y fuera del plantel. Asimismo, se les interrogó si habían sufrido algún tipo de delito en las inmediaciones de su escuela y si esto era así, qué tipo de delito sufrieron.

---

<sup>214</sup> Pese a no tener un registro actualizado, este sondeo sobre la seguridad en las instalaciones de la UNAM nos brinda un panorama general que nos permite entender la percepción de los alumnos en relación con este tema.

Del total de estudiantes entrevistados, cerca del 40% de ellos consideraron que la seguridad proporcionada por la propia UNAM los hacía sentir *inseguros* dentro de las instalaciones donde llevaban a cabo sus actividades académicas; y en cuanto a la seguridad pública, el 39% expresó sentirse *algo inseguro* en los alrededores de su escuela. La gran mayoría de los estudiantes (79%) expresó que, pese a que ellos no habían sido víctimas de algún delito dentro o fuera de las instalaciones, sí conocían a alguien cercano que lo hubiera padecido; siendo el robo con violencia el delito más señalado. Igualmente, en el diagnóstico se informa que el CCH Azcapotzalco es el plantel con mayor número de grupos porriles, cuyas prácticas vandálicas amenazan la seguridad de los estudiantes.

Señalar lo anterior resulta necesario porque el tema de seguridad es algo que influye de manera directa en el rendimiento y aprovechamiento escolar de los alumnos, pues si éstos se sienten inseguros al trasladarse a su escuela y, aún más, si perciben que la inseguridad también afecta los alrededores y el interior de la misma, esto se torna un elemento desfavorable que impide el proceso educativo.

Este tema se vuelve todavía más relevante considerando que los alumnos del grupo con los que desarrollamos nuestra propuesta asistían a la escuela en el turno vespertino, un factor que acentuaba el riesgo de padecer algún evento delictivo.

Ahora bien, incluso teniendo en cuenta que este diagnóstico fue realizado en 2011, la situación no ha tenido un cambio considerable,<sup>215</sup> puesto que la inseguridad

---

<sup>215</sup> De acuerdo con diferentes fuentes periodísticas, el problema de inseguridad persiste en la zona, por lo que se mantiene como un factor que puede influir negativamente con el desempeño académico de los estudiantes. Una muestra de lo anterior puede consultarse en las notas periodísticas siguientes: "Inseguridad rodea a CCH Azcapotzalco, denuncian estudiantes". Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/inseguridad-rodea-a-cch-azcapotzalco-denuncian-estudiantes/1263442>; "Lo único seguro, es que te asalten"; alumnos de CCH reprochan inseguridad". Recuperado de: <https://www.milenio.com/politica/comunidad/unam-alumnos-cch-reprochan-inseguridad-plantales>; "Inseguridad, consumo de alcohol y drogas, principales problemas en CCH: Barajas". Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/03/11/sociedad/030n1soc>; "Frustran asalto en la CCH Azcapotzalco" (sic). Recuperado de: <https://www.adn40.mx/noticia/ciudad/nota/2018-05-08-18-frustran-asalto-en-la-cch-azcapotzalco/>; "Porros e inseguridad asolan a estudiantes de la UNAM". Recuperado de <https://www.economista.com.mx/politica/Porros-e-inseguridad-asolan-a-estudiantes-de-la-UNAM-20180922-0002.html>.

dentro y fuera del plantel continúa afectado a la comunidad escolar, que tiene que sobreponerse a dichas situaciones cotidianamente.

A esta situación se suma el hecho de que el consumo de sustancias psicoactivas, como el cigarro, el alcohol o la marihuana, es un problema que aqueja a los alumnos, pues, además de generar dependencia y adicción entre quienes las consumen, también tienen un impacto evidente en su salud y en su rendimiento académico.

Al respecto, en el *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022* se refiere que los resultados del examen médico automatizado aplicado a la generación 2017 de ingreso a licenciatura, es decir, la generación 2015 del CCH (una generación anterior a la del grupo con el que trabajamos), revelaron que “[...] el 4.2% de los alumnos fuman más de tres cigarrillos al día; el 10.3% bebe cuatro copas o más por ocasión; el 1.7% ya ha fumado marihuana y el 2.4% ha consumido otro tipo de drogas ilícitas.”<sup>216</sup> Es por esta razón que se han creado programas y campañas permanentes para prevenir, atender y concientizar sobre el uso de drogas y las adicciones desde el ingreso de los jóvenes al bachillerato universitario.

Por lo que concierne a sus instalaciones, el plantel Azcapotzalco tiene una extensión de 40 mil m<sup>2</sup> y, al igual que el resto de los CCH, dispone de una infraestructura con distintos servicios y espacios destinados a enriquecer la vida académica de sus estudiantes. Algunos de los más importantes son: la biblioteca, el centro de cómputo, el Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN), la mediateca, la unidad de producción de material didáctico y audiovisual, la unidad médica integral, los laboratorios experimentales para las asignaturas de física, química y biología. Igualmente, el plantel cuenta con diversas instalaciones deportivas: gimnasio, canchas de fútbol, de basquetbol, de voleibol, una pista para correr y un espacio para patinetas. En conjunto, el propósito es

---

<sup>216</sup> Benjamín Barajas Sánchez, *Plan General De Desarrollo Institucional 2018-2022*, p. 8.

ofrecer a los alumnos una variedad de actividades recreativas, culturales y deportivas que complementen su formación educativa.

Adicionalmente, el CCH Azcapotzalco ofrece la posibilidad de estudiar 11 opciones técnicas y de inscribirse en las Aplicaciones Tecnológicas, cursos (con duración de 30 a 60 horas) con los que los jóvenes podrán adquirir conocimientos y habilidades en apoyo a su formación.

Respecto de los problemas de gestión educativa que enfrenta el plantel Azcapotzalco, cabe destacar el relacionado con el número de alumnos a los que atiende, y es que debemos considerar que, en general, los cinco planteles del colegio admiten a un mayor número de alumnos de primer ingreso, de los que recibe la Escuela Nacional Preparatoria.<sup>217</sup> Esta situación se debe a que, en primer lugar, todos los CCH disponen de una capacidad instalada mayor que la de las escuelas preparatorias, por lo que pueden recibir a un mayor número de jóvenes de nuevo ingreso; en segundo, la mayoría de éstos, que tenían como primera opción algún plantel de la ENP pero no fueron aceptados, eligieron como segunda opción alguna de las escuelas del CCH. En el caso específico del plantel Azcapotzalco, fue el segundo CCH más elegido por los aspirantes que se inscribieron en el concurso de selección de la COMIPEMS en el ciclo 2017-2018 y el quinto lugar en la tabla general de los bachilleratos de la UNAM.<sup>218</sup>

---

<sup>217</sup> “Desde la generación 2011 se ha observado una tendencia consistente en asignar el 54% (18,689) de la matrícula que ingresa al bachillerato universitario al Colegio de Ciencias y Humanidades; por su parte, la Escuela Nacional Preparatoria recibe 46% (16,103) de los alumnos. Regularmente la población de primer ingreso se ha mantenido similar en los cinco planteles, en casi todos los casos, superior a los 3,600 alumnos; matrícula marcada por el H. Consejo Técnico y derivada del corte en el número de aciertos.” Jesús Salinas Herrera, *Informe de Gestión Directiva 2014-2018. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 19.

<sup>218</sup> De acuerdo con las estadísticas oficiales, los planteles de la UNAM que tuvieron mayor demanda, en la promoción 2017, pertenecían a la Escuela Nacional Preparatoria. En primer lugar, se encuentra la ENP 6 con 34,689 aspirantes y 113 aciertos mínimos para poder ingresar, le sigue de cerca la ENP 9 con 31,085 aspirantes y 108 aciertos mínimos y un poco más lejos continúa la ENP 2 con 17,870 aspirantes y 109 aciertos mínimos. En tanto, los números que le corresponden al CCH Azcapotzalco, lo ubican como el quinto lugar en la tabla general de los planteles de la UNAM y el segundo lugar de los CCH por contar con 14,653 aspirantes y 92 aciertos mínimos. Aunado a ello, los lugares de los que disponen todos los CCH son 3600, en contraste con los 1100 que tienen las Preparatorias con menor número de lugares disponibles Cfr. *¿Cómo ingreso a la UNAM? (2017-2018)* p. 19.

Sin embargo, a pesar de las problemáticas mencionadas, la eficiencia terminal ha tenido un avance y crecimiento considerable en los últimos años. En tres años, el porcentaje de alumnos que egresaron en el tiempo establecido se ubicó entre el 55 y el 64%, cantidad que ascendió hasta el 72% al cabo de cuatro años. Lamentablemente no existe la misma relación con la calidad del aprovechamiento escolar, toda vez que las evaluaciones a los alumnos durante los exámenes diagnósticos de ingreso a las distintas facultades de la UNAM mostraron calificaciones reprobatorias en las materias de Física, Química, Matemáticas, así como Lectura y Redacción (Español).

Además, dado que la mayor parte de los alumnos de nuevo ingreso del Colegio provienen de las demarcaciones que integran la Zona Norte, que se caracterizan por las condiciones de inseguridad y de desigualdad social, éstos enfrentan diversas desventajas (como el tiempo de traslado y el costo del transporte o el escaso capital familiar y cultural para el apoyo de sus estudios) que comprometen negativamente su formación educativa en su tránsito por la institución.

Por último, es fundamental que refiramos que en 2016 se logró la aprobación de la actualización de los programas de estudio y, aunque cobraron vigencia a partir de agosto de 2018 en el ciclo escolar 2019-1 (ciclo escolar posterior al de nuestra intervención didáctica), nosotros trabajamos acorde a dicha actualización y procuramos relacionar el tema de la práctica con los contenidos del programa en cuestión.

Ahora bien, habiendo expuesto estos elementos generales sobre la institución en la que se desarrolló la práctica, es preciso que nos concentremos en algunas cuestiones más específicas sobre el grupo con el que implementamos nuestra propuesta, mismas que darán mayor claridad y conocimiento de los elementos de los que dispusimos. Para ello, nos apoyamos de un recurso



proporcionado por el profesor titular de la materia, el Doctor Ángel Alonso Salas: la "lista dálmata".<sup>219</sup>

El grupo con el que trabajamos fue el 651 correspondiente a la generación 2016; cursaba el sexto semestre y tomaba la asignatura de Filosofía II los días martes y jueves de 15 a 17 horas dentro del periodo lectivo 2018-2. Este grupo tenía inscritos en lista a 50 alumnos, de los cuales 10 eran chicos de semestres anteriores que estaban recursando o que en su momento no habían inscrito la materia; sin mencionar a los jóvenes que entraban a clase, pero que aparecían en lista con otros profesores y un par de alumnos de otro grupo que por cuestiones laborales tuvieron que cursar la materia en el horario antes mencionado. Pese a que se trataba de un grupo numeroso, en el periodo en que realizamos nuestra práctica únicamente acudieron alrededor de 40 alumnos.

En cuanto a la composición por género y edad de los estudiantes, se puede señalar que 26 eran mujeres y 24 hombres, con edades que oscilaban entre los 17 y 20 años; esto excluyendo los casos de los estudiantes que no se encontraban en lista por las cuestiones que ya referimos y de los que no tenemos datos precisos. Hay que señalar, además, que la mayoría de los alumnos de este grupo, vivían con sus padres y contaban con ellos como principal medio de sustento, aunque en el salón también había jóvenes que ya tenían un empleo y combinaban sus labores académicas con alguna actividad laboral, por lo que su desempeño escolar se veía afectado de alguna manera.

---

<sup>219</sup> En la página del CCH se menciona que a partir del ciclo escolar 2010-2011, el Colegio puso en marcha acciones para mejorar el nivel de aprendizaje de su estudiantado, así como para fortalecer su responsabilidad y autonomía por medio de la implementación de un programa de tutoría y con ello, evitar el rezago académico, principalmente de los alumnos del turno vespertino. En ese sentido, "Como apoyo adicional, la Secretaría de Informática de la Dirección General del Colegio instrumentó el Programa de Seguimiento Integral (PSI), que es un espacio virtual en donde se concentra información académica relevante y permite realizar el seguimiento puntual del desempeño de los alumnos tutorados, y mejorar las vías de comunicación entre los distintos actores que participan en el proceso educativo: alumnos, profesores, asesores, tutores, autoridades y padres de familia. Una de las aportaciones más importantes del PSI a la tutoría es el listado de perfil académico del grupo también conocido como "lista dálmata" que ofrece la posibilidad de contar con un diagnóstico de la situación académica de los alumnos de un grupo académico." *Cfr.* Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa Institucional de Tutoría*.

Acerca del promedio general del grupo, este era de 7.6, aunque de manera particular los índices de reprobación eran altos. Había 16 alumnos que adeudaban de una a seis materias, mientras que 17 debían siete o más; siendo las asignaturas correspondientes a las áreas de Matemáticas y Ciencias Experimentales en las que se concentraban el mayor número de reprobados, por considerarlas de alta complejidad. Por lo que se refiere al área Histórico Social, Historia era la materia que más deudores sumaba.<sup>220</sup>

Con relación a las características del salón y los recursos didácticos de los que dispusimos, podemos mencionar que la intervención se llevó a cabo en el salón B1, un espacio amplio que cuenta con los elementos necesarios para dar y recibir clase. Tiene una cantidad considerable de pupitres, un pizarrón, ventanales grandes que permiten el paso de luz solar, un escritorio para el profesor, lámparas eléctricas, contactos de luz; además, el profesor titular solicitó al departamento de recursos audiovisuales un proyector, una computadora y bocinas que fueron de gran utilidad durante las sesiones de práctica.

Cabe señalar que el Doctor Ángel Alonso incluyó en su evaluación final las actividades desarrolladas durante la práctica docente, por lo que nuestra intervención representó un 20% de la calificación global. Para ello, permitió que elaborara mi propia lista de cotejo y los materiales necesarios que se tomarían en consideración para calificar a los alumnos.

En resumen, consideramos que contextualizar nuestra práctica docente es un requisito indispensable que debemos realizar para tener claridad respecto del

---

<sup>220</sup> Para poder considerar la perspectiva de los alumnos y saber cómo estimaban tanto la impartición de las materias del área Histórico Social, en especial las dos de filosofía, como la relación que éstas tienen con su vida cotidiana, nos dimos a la tarea de asistir a la escuela semanas previas a nuestra práctica para realizar un cuestionario de manera aleatoria a algunos alumnos, entre los que también se encontraban jóvenes del grupo con el que más adelante trabajaríamos. Muchas de las respuestas coincidieron con este dato de la lista dálmata, ya que varios alumnos refirieron que una de las materias que más reprueban es Historia; no obstante, a diferencia de otras, esta asignatura la reprueban por estimarla aburrida. No les interesa saber algo que “ya pasó” y no se relaciona con ellos y el “mundo actual”. En cuanto a la asignatura Filosofía, sus respuestas variaron en función del profesor encargado de enseñarla en su grupo y si este lograba hacer que se interesaran por los temas revisados.

modo en que podemos alcanzar los objetivos planteados, así como en relación con las herramientas de aprendizaje necesarias para dar sentido al proceso educativo; más aún, para comprender que los jóvenes son sujetos históricos con una realidad concreta que les afecta directamente y de la cual no pueden desligar sus intereses ni el nivel de aprendizaje que puedan lograr en cada clase.

Así pues, toda la información aquí reunida no sólo nos sirvió para recabar datos, describir porcentajes o establecer parámetros cuantitativos para nuestra investigación, antes bien, nos ayudó a conocer los posibles obstáculos a los que podríamos enfrentarnos y las facilidades con las que contaríamos a la hora de realizar nuestra práctica, al tiempo que nos familiarizó no sólo con la institución en la que llevaríamos a cabo nuestra intervención, sino también con el contexto de los propios estudiantes; aún más, nos permitió revalorar las condiciones que éstos enfrentan y cómo éstas pueden favorecer o perjudicar su proceso de aprendizaje, una relación que muchas veces se olvida al interior del salón de clases.

Para finalizar, es importante apuntar que, dadas las condiciones del contexto escolar, así como las que enfrentan los alumnos, específicamente en lo concerniente al tema de seguridad y sus niveles de reprobación y el desinterés por las materias del área Histórico Social, considerábamos que estas circunstancias afectarían de manera desfavorable el logro de nuestra intervención didáctica, pues los temas que desarrollamos en clase se vinculan estrechamente con aspectos históricos y políticos que podrían parecer ajenos a sus intereses y a su realidad; sin embargo, esta situación no impidió que, a lo largo de las sesiones, la mayoría de los alumnos se mostraran participativos y que cumplieran con cada una de las tareas y actividades que formaron parte de la intervención.

En el siguiente apartado caracterizaremos nuestra propuesta didáctica y la forma en que se diseñó y se llevó a cabo; igualmente explicaremos por qué a pesar de tener ciertas condiciones desfavorables, al menos en una valoración preliminar, los resultados que obtuvimos fueran acordes con los objetivos planteados.

### **3.3 Diseño e intervención de la propuesta didáctica. “*Imágenes que empobrecen y enriquecen la experiencia*”**

En el apartado anterior mencionamos que nuestra propuesta didáctica se llevó a cabo en la materia de Filosofía II, la cual se imparte en el sexto semestre y es obligatoria dentro del área Histórico–Social. Dicha asignatura se divide en dos unidades, cada una está integrada, a su vez, por seis y cuatro apartados, respectivamente, que deberían permitir estructurar el aprendizaje de acuerdo con los temas y conceptos revisados en cada uno de ellos.

Según la presentación del programa indicativo de la materia, la Unidad I<sup>221</sup> fue pensada como una visión general e introductoria al conocimiento de los temas, problemas y conceptos de la ética, con la finalidad de desarrollar entre los estudiantes las habilidades y actitudes necesarias para comprender los problemas relacionados con su entorno, su sociedad y, que, al mismo tiempo, puedan entender el compromiso social que adquieren al ser parte de la UNAM.

Por su parte, la Unidad II, trata de dar una perspectiva introductoria a la estética y sus problemas, con la intención de que los alumnos aprecien el significado del goce estético y efectúen juicios estéticos en torno al arte, la cultura y la naturaleza por medio de una visión crítica del arte y la cultura.

En este marco, el tema que desarrollamos durante las clases fue el del empobrecimiento y enriquecimiento de la experiencia a partir de la imagen, cuyo objetivo fue doble: 1) estimular la sensibilidad de los alumnos, por medio de un shock estético, para detonar su reflexión por medio del análisis de una selección de fotografías relevantes en el contexto visual en el que se desenvuelven y 2) adoptar una postura ético-política frente a la imagen, además de asumirse como creadores de nuevas imágenes que les permitieran enriquecer de manera colectiva su experiencia y la de sus compañeros.

---

<sup>221</sup> Aunque el programa indicativo señala que la unidad I corresponde a los contenidos de ética y la unidad II a los temas de estética, el docente titular de la materia, decidió abrir el curso con la unidad concerniente a la estética y luego revisar los temas de ética; esta decisión, coincidió totalmente con la lógica de la propuesta didáctica que defendemos en este trabajo y facilitó su implementación.

Ahora bien, es oportuno advertir que, si bien los objetivos propuestos para nuestra intervención se encuadran en la unidad correspondiente a la ética, los temas que desarrollamos como parte de la clase pertenecen a la unidad dedicada a la estética, es decir, que hicimos un entrecruce de unidades pese a que el programa delimita cuáles son los temas que deben ser revisados en cada una de ellas. Sin embargo, también es cierto que, dentro de las estrategias sugeridas, el programa indicativo aclara que los temas que se encuentran presentes pueden ser considerados como una guía, ser modificados o ser ampliados según convenga a los propósitos del docente, razón por la que el profesor titular consideró que nuestra propuesta no se alejaba de los objetivos que él había planteado.

En este sentido, decidimos insertar nuestra intervención entre los temas “Politización del arte, su función social y política” y “Controversias morales en la creación artística” mismos que son parte del tercer apartado de la unidad llamada “Dimensiones morales y estéticas del arte”, aunque los examinamos más allá de los límites de la mera reflexión teórico-estética, ya que profundizamos en cómo estas cuestiones que, si bien se relacionan directamente con la percepción y la sensibilidad del ser humano, tienen efectos concretos en la vida cotidiana de los sujetos, pues afectan la forma en la que se establecen relaciones entre ellos al interior de una comunidad. Esto llevado a una escala mayor implica percibir cambios en los comportamientos de una sociedad que conducen a la normalización de ciertas conductas que no deberían ser habituales (como la violencia contra las mujeres), es decir, inciden en la modificación del *ethos* individual y social.

Lo anterior nos sirve para aclarar por qué el hecho de haber incluido nuestra práctica en la unidad correspondiente a la estética, no significó que el propósito que persiguiéramos fuera el de desarrollar teóricamente conceptos de ésta, sino más bien el de hacer vivible, por medio de la experiencia estética, el *ethos* de los alumnos, es decir, su modo de ser en el mundo según un conjunto de valores que normalmente son inadvertidos y que a partir de su sensibilización podrían hacer visibles y conscientes. En consecuencia, el supuesto básico de nuestra intervención

fue que el proceso de transformación del *ethos* de los estudiantes puede ser motivado a partir de la experiencia estética y no sólo desde reflexiones conceptuales.

No obstante, para conseguir este propósito sí nos apoyamos en una noción de la ética: la *responsabilidad*; y es que a lo largo de las sesiones procuramos incentivar que los alumnos se hicieran conscientes de la responsabilidad que tienen frente a las imágenes que los rodean. Ya sea sólo como espectadores que contemplan o como hacedores que producen nuevas imágenes, pero que, en todo caso, no pueden ser ajenos a ellas, toda vez que ambas situaciones exigen que los jóvenes se involucren y tomen una postura para poder formular juicios de valor (estéticos, por un lado, y morales o políticos, por el otro).

Es por todo lo anterior que, el que hayamos elegido un tema de la unidad referente a la estética no resulte extraño para abordar planteamientos propios de la ética, antes bien representan un punto de coyuntura desde el que decidimos ubicar esta propuesta. Además, esto sirvió para tender un puente teórico-metodológico entre las reflexiones que se deberían hacer entre una unidad y otra, para mostrar a los alumnos que ambas están intrínsecamente ligadas. De ahí que pensáramos en trabajar con una temática de la unidad de estética cuestiones de ética, lo que, en primer lugar, permitiría contar con una perspectiva integral de ambas dimensiones y ejemplos concretos que mostraran cómo éstas se relacionan; en segundo lugar, porque pedagógicamente este vínculo impediría que fueran percibidas como dos unidades distintas, lo que se plantea como uno de los propósitos de la unidad II, pero que puede no lograrse o simplemente no llevarse a la práctica.

Acentuado lo anterior, comenzaremos explicando la estructura de nuestra propuesta, la cual llevó por título “Imágenes que empobrecen y enriquecen la experiencia”. De acuerdo con las sesiones que nos fueron proporcionadas por el profesor titular, la intervención se efectuó en un total de 12 horas de trabajo, divididas en seis sesiones de dos horas cada una.

Las seis sesiones tuvieron un enfoque teórico-práctico, aunque, la primera y la sexta fueron predominantemente prácticas. Esto se explica porque la primera sesión nos sirvió para hacer el encuadre de nuestra intervención y, además, necesitábamos tener evidencia tanto de la percepción de los estudiantes, como de los vínculos que podían establecer con cuestiones de índole ético. Mientras tanto, en la última sesión queríamos, por un lado, determinar si nuestro objetivo se cumplió o no; es decir, saber si el alumno comprendió y se hizo consciente de la responsabilidad que tiene como consumidor y productor de imágenes, y por otro lado, constatar si realmente hubo una transformación, primeramente, en su forma de apreciar imágenes y si ese proceso, inicialmente estético, modificó también en alguna medida su *ethos*.

Por lo que se refiere al método didáctico que utilizamos para llevar a cabo nuestra práctica, mencionaremos que nos apoyamos totalmente en el diálogo mayéutico (es decir, que se fue construyendo a partir de las respuestas de los alumnos-interlocutores, para que fueran ellos mismos quienes construyeran su conocimiento), dado que a partir de esta estrategia de enseñanza se conformaría no sólo el vínculo docente-alumnos, sino también sería la base sobre la que estableceríamos el conocimiento y el aprendizaje. Por eso, es relevante que precisemos que gran parte de las sesiones estuvieron constituidas en forma de plenarias, en las que si bien fue importante la comprensión de las lecturas que se discutieron, lo fue más el proceso de comunicación que establecimos en el aula, pues nuestra tarea no sólo se limitó a hacer una revisión exhaustiva de términos y conceptos identificados en los textos, sino que involucró el acompañamiento de los estudiantes en un proceso de reflexión que propició dar sentido a esos contenidos en su realidad cotidiana.

Las plenarias las iniciamos con preguntas clave sobre las lecturas para cerciorarnos de que los alumnos estuvieran comprendiendo el texto y resolvieran dudas; posteriormente, teniendo un punto común de partida, adecuamos esos conocimientos a los alumnos por medio de preguntas problematizadoras con las

que cada uno pudo vincular lo aprendido con ejemplos de su propia experiencia y situaciones que viven diariamente. Hacer este tipo de preguntas, también implicó cuestionar sus respuestas, a fin de afianzar su proceso de aprendizaje y que realmente fueran conscientes y críticos con sus propias afirmaciones, para que dicho aprendizaje no se convirtiera en una acumulación inerte de datos que olvidarían fácilmente.

Indudablemente esta fue la parte más enriquecedora de nuestra intervención como docentes, pues nos alejamos del posicionamiento clásico de autoridad máxima frente al grupo que se encarga de transmitir información de forma vertical y unidireccional, sin importar si adquiere sentido para los estudiantes; en cambio nos posicionamos como guías que promovieron en los alumnos no sólo su participación, sino la responsabilidad que tienen en la conformación de su aprendizaje para alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad.

Igualmente, es importante subrayar que otro de nuestros intereses al realizar esta intervención fue fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes para que comenzaran a asumirse como miembros activos de una comunidad; por ello, algunas actividades de nuestras sesiones fueron planeadas para que trabajaran en equipos, donde cada alumno tenía una tarea específica, esto con la intención de que todos los integrantes realmente pudieran participar y que al trabajar de esta manera se propiciaran las condiciones suficientes para fortalecer el sentimiento de solidaridad.

Considerando el preludio anterior, consideramos relevante revisar detalladamente el desarrollo de cada sesión para entender el diseño de la secuencia didáctica que elaboramos y la forma en llevamos a cabo nuestra intervención en el aula, como se detalla a continuación:



DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA  
 “IMÁGENES QUE EMPOBRECEN Y ENRIQUECEN LA EXPERIENCIA”

<i>Número de Sesión</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Recursos</i>	<i>Conceptos a desarrollar</i>
1 (2 horas)	“¿Consumes imágenes o las imágenes te consumen a ti?”	Los alumnos reflexionarán sobre las implicaciones morales que conlleva la captura y difusión inmediata de cualquier imagen.	- Pizarrón - Plumón - Proyector - Computadora - Presentación PP - Imagen “El buitre y la niña” de Kevin Carter - Cuadernos - Celular con acceso a internet	- Imagen - Mirada fotográfica
2 y 3 (4 horas)	“La fotografía como interpretación del mundo”	Los alumnos problematizarán acerca de la representación y de lo representado y analizarán algunos problemas estéticos y morales que supone la omnipresencia de las imágenes en su entorno.	- Pizarrón - Plumón - Proyector - Computadora - Presentación PP - Cuadernos - Celular con cámara - Texto: <i>Sobre la fotografía</i> de Susan Sontag	- Imágen - Representación - Interpretación - Técnica - Experiencia - Mecancia - Valor de culto - Valor de exhibición
4 y 5 (4 horas)	“La experiencia estética de la fotografía”	Los alumnos cuestionarán las imágenes que consumen de manera cotidiana, intentando dar una lectura crítica a su contenido	- Pizarrón - Plumón - Proyector - Computadora - Imágenes - Celular con acceso a internet - Cuadernos - Texto: <i>La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica</i> de Benjamin	- Empobrecimiento de experiencia - Estetización de la política - Enriquecimiento de experiencia - Politización del arte
6 (2 horas)	“La mirada ética”	Los alumnos identificarán el papel que juega su labor como espectadores y hacedores de imágenes dentro de su sociedad.	- Espacio abierto en el que se puedan exhibir las fotografías de los alumnos - Mamparas - Fotografías impresas en tamaño carta - Diurex - Proyector - Computadora	- Participación e intervención - Imagen y memoria - Comunidad y contexto

El diseño pormenorizado de nuestra intervención puede consultarse en el Anexo I. Páginas 166-179.

Por lo que se refiere a nuestra primera sesión, mencionaremos que la titulamos “¿Consumes imágenes o las imágenes te consumen a ti?”; en ella buscamos mostrar por qué la imagen puede entenderse como un canal de comunicación abierta que transmite y produce afectos, esto con la finalidad de que los alumnos reflexionaran sobre las implicaciones morales que conlleva la captura y difusión de cualquier imagen. Para ello, nos apoyamos en la fotografía “El buitro y la niña” de Kevin Carter<sup>222</sup>, la cual fue mostrada a los estudiantes para que reflexionaran en torno a las posibles relaciones que existen entre el análisis estético de una fotografía y sus implicaciones en el plano de lo moral y ético.

En concreto, en esta sesión realizamos una introducción al tema de la imagen pues éste sería el eje fundamental de toda nuestra propuesta didáctica; además, es importante señalar que también nos sirvió para darle un encuadre general a nuestra práctica, así como para determinar los conocimientos previos de los estudiantes en torno a dicha cuestión, pues éstos se tomaron como punto de partida de nuestra intervención docente.

Para las siguientes dos sesiones propusimos, en primer lugar, que los alumnos, problematizaran acerca de la representación y de lo representado y, enseguida, analizaran algunos problemas estéticos y morales que supone la omnipresencia de las imágenes en su entorno. De ahí que, a este par de sesiones les diéramos el título de “La fotografía como interpretación del mundo” y las destináramos para determinar el marco teórico conceptual necesario para entender toda la práctica; a saber, conceptos como imagen, así como empobrecimiento y enriquecimiento de experiencia.

Es preciso señalar que, aun cuando decidimos comenzar con actividades detonadoras que sirvieran para establecer un vínculo entre los temas revisados y el contexto inmediato de los alumnos, ambas sesiones estuvieron especialmente orientadas a la revisión de los textos que constituyeron el eje teórico de la

---

<sup>222</sup> Para ver la imagen, revisar Anexo II., p. 181.

intervención. De esta manera, el conocimiento previo que los alumnos tenían fue complementado con esta nueva información proveniente de las lecturas guiadas.

Para lograr nuestro cometido, nos apoyamos en la lectura de dos textos clave: el ensayo *Sobre la fotografía* de la filósofa Susan Sontag, quien retomó y actualizó algunas consideraciones sobre la imagen y la fotografía elaboradas por Walter Benjamin, de quien también seleccionamos algunos capítulos de su texto *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, donde explica el papel de la fotografía como técnica que pone en entredicho el estatuto del arte y establece la oposición entre estetización de la política y politización del arte. Lo anterior para entender, por un lado, a la fotografía como imagen, es decir, un elemento “discursivo” que transmite ideas o mensajes y que, en ese sentido, es susceptible de un sinnúmero de lecturas e interpretaciones, y por el otro, la fotografía como una de las principales manifestaciones culturales de la modernidad que, al ser fácilmente reproducible, se convierte también en un producto de consumo presente en todos los ámbitos de la vida diaria, capaz tanto de empobrecer como de enriquecer la experiencia.

En cuanto a la cuarta y quinta sesión, apuntaremos que también fueron trabajadas en conjunto bajo el título de “La experiencia estética de la fotografía” y, dado que en ellas nuestro objetivo fue cuestionar las imágenes que se consumen de manera cotidiana intentando dar una lectura crítica a su contenido, trabajamos en menor medida los textos, combinando las lecturas guiadas con la observación de una serie de imágenes, previamente seleccionadas, con la intención de provocar un shock estético entre los estudiantes al igual que estimular sus afectos posibilitando así la participación de éstos; en consecuencia, lo anterior significó que nuestra actuación disminuyera significativamente, en tanto que las intervenciones de los alumnos y las interpretaciones que hacían en relación con los textos y las imágenes observadas se convirtieron en punto esencial de las clases.

Conviene subrayar que, para el desarrollo de estas dos sesiones, tomamos como base los cuestionamientos planteados por Sontag en torno a la naturaleza de

la imagen y su dimensión ético-política; por consiguiente, partimos de la premisa de que no todas las imágenes importan igual, ni valen lo mismo.

Así, en la cuarta sesión presentamos una serie de imágenes que ilustraron el proceso de empobrecimiento de experiencia, esto es, imágenes que tienen la capacidad de anestesiar nuestros sentidos y que se dedican a reproducir patrones de vida (“clichés” en términos de Benjamin) orientados al consumo e individualismo, propios de un modo de existencia irreflexivo y acrítico; y, dado que éstas fueron tomadas de la red social *Instagram*, se trató de imágenes que en su mayoría eran frívolas, superfluas e incluso violentas.

Sólo por mencionar un par de ejemplos, nos referiremos a la primera; en la que se mostraba una foto de un usuario que fotografió su comida y decidió publicarla; la tercera, en cambio, fue de la cuenta del hijo del capo mexicano Joaquín “Chapo” Guzmán, en la que presumía a su nueva mascota, una cría de lo que parece ser un tigre, a la que, además, le dio un tiro en la cabeza. En general, estas imágenes se caracterizan por no trascender más allá del instante en el que fueron capturadas y compartidas; meras vivencias que no permanecen en la memoria y se olvidan con facilidad.<sup>223</sup>

Por su parte, las imágenes que presentamos en la quinta sesión, fueron lo que Benjamin describe como *imágenes emancipatorias*, aquellas que producen una experiencia y una enseñanza, es decir, imágenes que rompen con la tradición deshumanizante propia del mundo moderno y que, por el contrario, son capaces de despertar nuestra conciencia histórica. Estas imágenes logran entrecruzar la información de la materialidad (objetos, lugares, personas, etc.) que queda capturada en ellas y la capacidad de leer dicha información en el presente. En otras palabras, las imágenes que presentamos en nuestra quinta sesión tenían la capacidad de hacernos recordar, de permanecer en la memoria y de relacionarnos por medio de nuestra conciencia histórica.

---

<sup>223</sup> Para ver las imágenes correspondientes a la cuarta sesión, revisar Anexo II., pp. 182-184.

Entre las imágenes seleccionadas para esta sesión elegimos tres relacionadas con un feminicidio conocido como el caso de “Calcetitas rojas”, una niña que fue violada y asesinada por sus propios padres, quienes se deshicieron de su cuerpo arrojándolo a un lote baldío; cuando la infante fue encontrada, su cuerpo destacaba porque a pesar de la desnudez aún traía puestas sus calcetas rojas<sup>224</sup>.

Este caso fue particularmente significativo, pues al tratarse de una niña, hizo que, en primera instancia, llamara la atención de los jóvenes; pero también por la potencia del discurso que guardaba la imagen por sí misma; al respecto, conviene señalar que también compartimos con ellos el relato sobre el origen de dicha fotografía. La imagen fue tomada por la activista FridaGuerrera, con la intención, primeramente, de identificar quién era esa niña y, posteriormente, de buscar justicia por el crimen del que ella había sido víctima, a fin de evitar que su recuerdo terminara como una estadística más, una muerta más, sin rostro ni nombre.<sup>225</sup>

Ahora bien, consideremos que la dialéctica propiciada durante estas últimas sesiones tuvo la finalidad de que los alumnos se aventuraran a tomar la palabra, y aceptaran que el peso de la clase recayera en sus participaciones y no exclusivamente en la explicación del docente.

Como resultado, nuestra sexta y última clase de la intervención, titulada “La mirada ética” fue planeada en su totalidad como una sesión práctica, en la que los alumnos no sólo expusieron sus ideas, sino que también fueron encargados de montar una fotogalería en la que expusieron imágenes que ellos habían trabajado en clase con la finalidad de que pudieran ser conscientes de la responsabilidad que tienen como espectadores críticos dentro de una sociedad ocularcentrista y, en este sentido, fueran capaces de realizar juicios de valor para tomar una postura ética

---

<sup>224</sup> Para ver las imágenes correspondientes a la quinta sesión, revisar Anexo II, pp. 185-186.

<sup>225</sup> Al respecto, es importante señalar que FridaGuerrera no sólo logró, con sus imágenes, que las autoridades realizaran una investigación para determinar las causas que provocaron la muerte de la niña y condenar a los responsables, también consiguió darle una identidad, ya que sus pesquisas permitieron que se le identificara con el nombre de Lupita; incluso la instancia judicial determinó que se le llamara Guadalupe Medina Pichardo, porque a sus cuatro años de edad no había sido registrada.

frente al contenido, no sólo de las imágenes que observan, sino también de aquellas que ellos mismos produjeron.

De esta manera, nuestra intervención concluyó con el montaje de la fotogalería *¡La filosofía me hizo rico... de experiencia!*<sup>226</sup>, la cual dividimos en dos partes: una presentación de PowerPoint donde los alumnos se encargaron de exhibir algunas fotos que recopilaron de internet, en las que se muestra cómo es que la sociedad ha perdido la capacidad de producir y transmitir experiencias y se entrega a la reproducción de vivencias vacías y mercantilizadas que se quedan archivadas en un pedazo de papel o en un espacio informático, pero que no trascienden más allá de un momento cómico, divertido, presuntuoso, manipulador, etc.<sup>227</sup>

La segunda parte correspondió a la exhibición de las fotografías hechas por los propios estudiantes con las cuales además de convertirse en productores de su propia experiencia, también asumieron un posicionamiento político al involucrarse de manera directa en el espacio que habitan, recurriendo a su memoria histórica para el análisis de su propia fotografía. Asimismo, este ejercicio sirvió para compartir las experiencias que los alumnos produjeron con sus compañeros, ya que cualquiera podía entrar al espacio donde se montó la exposición (la sala de exposiciones conocida como “Galería Centenario”) e inquirir a sus compañeros sobre sus motivos, significados, valores, intenciones, etc.<sup>228</sup>

Para concluir con este trabajo de recepción, en el próximo apartado presentaremos el análisis detallado de nuestra intervención didáctica, lo que implica no sólo valorar su diseño e implementación o el logro del objetivo propuesto, sino las causas por las que se consiguió o no, los factores que obstaculizaron su desarrollo y aquellos que lo facilitaron, pues se requiere de un examen crítico para

---

<sup>226</sup> Cabe señalar, que tanto el título de la fotogalería, como el de la presentación de *PowerPoint* que se proyectó, fueron elegidos por los propios alumnos.

<sup>227</sup> Para ver las imágenes, revisar Anexo III., pp. 188-190.

<sup>228</sup> Para ver las imágenes, revisar Anexo III., pp. 191-195.

que dicha intervención pueda ser replicada por otros docentes en sus respectivos contextos y de utilidad para la enseñanza de la filosofía entre los estudiantes de EMS.

### **3.4 Un análisis crítico sobre la práctica docente desde el método psicosocial**

El presente apartado tiene la finalidad de analizar minuciosamente la implementación y los resultados de nuestra intervención didáctica; para ello, dividimos la presentación en dos partes: en la primera se examina, en función de la teoría pedagógica de Paulo Freire, la puesta en práctica de esta propuesta, pues esta indagación es fundamental para explicar los resultados que se obtuvieron; en la segunda parte se revisa de forma pormenorizada el diseño, la implementación y los resultados de nuestra intervención, ejercicio que no sólo consiste en una autoevaluación, toda vez que toma en cuenta y recupera las valoraciones y comentarios hechos por el profesor titular del grupo con el cual trabajamos.

Considerando lo anterior, es necesario comenzar con una nota aclaratoria sobre el concepto freireano de alfabetización. De acuerdo con Freire, la alfabetización<sup>229</sup> depende de manera importante del papel que juegan las *palabras generadoras*<sup>230</sup> introducidas por el docente en este proceso; éstas se refieren al

---

<sup>229</sup> La siguiente descripción del trabajo de alfabetización es retomada del texto *La naturaleza política de la educación*; aunque las etapas del proceso de concienciación fueron levemente modificadas para poder ajustarlas a los propósitos de nuestra intervención didáctica, se recuperan todos sus elementos y respeta el espíritu colaborativo que exige la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva freireana.

<sup>230</sup> Se trata de palabras, cuya descomposición en sílabas permite construir otras unidades léxicas; de modo que cualquier palabra no monosilábica podría ser generadora. Por ejemplo, a partir del vocablo “*ba-su-ra*” se pueden formar otros como “*ba-ran-ca*”, o “*ra-bie-ta*”, con los que se puede continuar indefinidamente el ejercicio. Sin embargo, el requisito fundamental para que un vocablo sea considerado como *generador* es que provoque un estímulo tanto intelectual como emocional entre los educandos, que signifique y sugiera algo importante para ellos, tal que propicie la capacidad de cuestionar su realidad social, cultural y política. En este sentido, para fines del presente trabajo, y de la propia intervención, consideraremos que el término *palabras generadoras*, deberá ampliarse por el de *temas generadores*, ya que más adelante veremos cómo es que nosotros implementamos la idea de la *imagen generadora*.

método por el cual se detonan las competencias de lectoescritura de los adultos a partir de relaciones que éstos pueden establecer entre palabras, imágenes y experiencia.

Freire parte de la convicción de que toda persona, independientemente de su grado de alfabetismo tiene un conocimiento previo sobre su historia, su cultura, su tradición, su sociedad, etc., que, conscientemente o no, emplea en su vida diaria; esto es lo que pudiera llamarse su *universo lingüístico mínimo*. Dicho conocimiento es aprovechado por el educador para comenzar el aprendizaje: aquél, en primer lugar, selecciona un conjunto de palabras afines a los alumnos y con un evidente valor práctico en su cotidianidad, las cuales irán incrementado su dificultad fonética conforme aquéllos aprenden a leer y escribir. Por su parte, las imágenes se utilizan con el fin de ilustrar las palabras y permitirles reconocer qué significan las distintas grafías mostradas, pues funcionan como complementos visuales que sirven para recuperar las experiencias de los educandos y dotar de contenido el aprendizaje.

En el centro de este proceso educativo se encuentra la concienciación del estudiante y la forma en que éste puede lograrla, es decir el *método psicosocial*;<sup>231</sup> que consta de tres etapas: la *investigación temática*, la *codificación* y la *descodificación*. Dichos “elementos, reflejan la lectura del mundo hecha por los sujetos, es decir, visibilizan la manera en que el sujeto asume y explica el lugar que ocupa en su contexto local y global. Su desarrollo es gradual, pues se busca que en cada momento del proceso el grado de reflexión y acción de los sujetos aumente.”<sup>232</sup> Por esta razón, estos tres conceptos fueron fundamentales para la implementación de nuestra intervención.

---

<sup>231</sup> En los textos *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, Freire explica que entender la naturaleza dialéctica de la concientización (de reflexión por un lado y de acción, por el otro) es una condición necesaria para la autotransformación del contexto de los sujetos. Por eso, es preciso que la concientización siga un proceso, el cual Freire denomina como *método psicosocial*.

<sup>232</sup> José Trejo Catalán, Víctor Avendaño Porras y Carolina Pano Fuentes, “Repensando el método alfabetizador de Paulo Freire a partir de la *Pedagogía de la indignación*”, en Ruth Páez Martínez, Gloria Rondón Herrera y José Trejo Catalán (edits.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, p. 50.



La *investigación temática* consiste en establecer una correspondencia horizontal entre el educador y el educando que los lleve a hacer un estudio del contexto, con el que puedan determinar cuáles son los asuntos que más importan en su vida cotidiana y que así puedan surgir temas generadores. Este proceso también puede ser pensado como una “lectura del mundo”.

La *codificación* se refiere alternativamente tanto al acto de imaginar como a la imagen propiamente, en los que se representa un aspecto relevante de la realidad concreta del educando que será la base de su reflexión crítica. Al respecto, es importante subrayar que la codificación es relevante debido a que permite introducir visualmente los temas generadores, pues el elemento visual “[...] funciona como objeto cognoscible que mediatiza entre los sujetos —educador y educandos— en el acto de conocimiento que alcanzan en el diálogo.”<sup>233</sup> Además, ya que dicha representación constituye una condensación de las múltiples dimensiones que configuran el contexto de los alumnos, requiere ser “leída” para poder comprenderla y volverla significativa para ellos.

La *descodificación* consiste en describir e interpretar, ya sea mediante palabras, dibujos u otras «codificaciones» las imágenes que utiliza el educador. Esto deriva en un proceso reflexivo que se da a partir del diálogo entre los alumnos y el docente y cuya finalidad es “la comprensión crítica de los elementos analizados.”<sup>234</sup>

De acuerdo con lo anterior, la propuesta freireana destaca por cuatro razones que fueron fundamentales para la conformación de nuestra propuesta didáctica. En primer lugar, porque parte de la dimensión afectiva del conocimiento, pues reconoce que no puede haber educación si no se movilizan los afectos de los involucrados en el proceso educativo; más aún cuando la dimensión estética está intrínsecamente vinculada con los sentimientos y no podemos pretender que los alumnos sean ajenos a éstos. En este sentido, nuestro trabajo consistió en guiarlos para que pudieran comprender esa naturaleza afectiva. El mismo Freire señaló que para

---

<sup>233</sup> Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación*, p. 109.

<sup>234</sup> José Trejo Catalán, Víctor Avendaño Porras y Carolina Pano Fuentes, *op. cit.*, p. 50.

movilizar la esperanza de un cambio en las dinámicas dominantes del capitalismo se requiere de *amor* y de *rabia*.

En segundo lugar, debido a que recupera el papel de la memoria y de los conocimientos previos de los educandos, con lo cual no sólo reconoce la valía de estos ámbitos en el proceso educativo, sino que los obliga a involucrarse desde el principio en éste, puesto que el aprendizaje depende de la experiencia previa que aquéllos tengan y de lo que decidan compartir y aportar en cada clase.

En tercer lugar, ya que se sitúa en el contexto de los alumnos y busca identificar los elementos que permitan detonar en ellos el cuestionamiento sobre su contexto histórico; de ahí que sea necesario poner énfasis en “[...] la problematización permanente de las situaciones existenciales de los educandos tal como se las representa en las imágenes codificadas.”<sup>235</sup>

Finalmente, porque le concede un lugar privilegiado a las imágenes en el proceso educativo, afirmando implícitamente que éstas tienen la capacidad de convocar los afectos y estimular la sensibilidad de los alumnos, fungir como soporte y materialización de la memoria individual y colectiva de los estudiantes y situarlos en su momento histórico preciso, porque “Las revoluciones auténticas se emprenden para liberar a los hombres, precisamente porque pueden saberse oprimidos y ser conscientes de la realidad opresiva en la que viven.”<sup>236</sup>

¿Cómo se tradujeron estos fundamentos teórico-pedagógicos en nuestra intervención didáctica? Para responder esta cuestión, en primer lugar, es importante subrayar que dados la naturaleza y los fines de nuestra propuesta, nosotros no tomamos como punto de partida la palabra generadora, sino *imágenes generadoras*, puesto que el objetivo era desarrollar un proceso de alfabetismo visual en el que el método psicosocial fomentara la sensibilidad y el enriquecimiento de la experiencia estética de los alumnos, pero que también propiciara el desarrollo de

---

<sup>235</sup> *Ibíd.*, p. 79.

<sup>236</sup> *Ibíd.*, p. 108.

su pensamiento crítico y su cuestionamiento político; efectos que los conducirían a adoptar una postura propia frente a las imágenes observadas y, paulatinamente, a una transformación de su *ethos*.

Entonces, ¿por qué pasar de la palabra a la imagen? Más allá de la respuesta obvia, de que ya no se trata de enseñar a leer y escribir a los alumnos de bachillerato, lo cierto es que la imagen constituye un ámbito fundamental de la vida pública y privada de las personas en el ámbito urbano, cuya capacidad de mediación permite hacer de cualquier cosa un objeto de experiencia estética y, con ello, sacarlo, aunque sea temporalmente, de la vehemente dinámica de consumo que alienta nuestra sociedad capitalista. Precisamente, esto es lo que intenta recalcar Sontag a propósito de la fotografía: “Sean cuales fueren los argumentos morales a favor de la fotografía, su efecto principal es convertir el mundo en un gran almacén o museo sin paredes donde cualquier tema es rebajado a artículo de consumo, promovido a objeto de apreciación estética.”<sup>237</sup>

Pero si las imágenes fotográficas nos posibilitan recuperar y enriquecer la capacidad de tener experiencias, particularmente con la de observar y “leer” imágenes”, permitiendo que nos enfoquemos en algún aspecto de la realidad, es necesario cuestionarnos sobre las implicaciones políticas y, por ende, éticas que subyacen en las imágenes que configuran nuestra comprensión del mundo, volviéndose urgente la necesidad de una *alfabetización visual*. Es en este sentido, nuestra propuesta intentó llevar a cabo un primer ejercicio de dicha alfabetización entre los jóvenes de CCH, por lo que es necesario que analicemos cuál fue el proceso que seguimos para adaptar el método psicosocial de Freire en nuestra intervención didáctica y determinar cómo es que esto nos ayudó a alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, nos centraremos en las tres etapas identificadas.

1) Si bien, el método inicia con la *investigación temática*, es decir, con el estudio del contexto por parte del profesor y los estudiantes para poder encontrar

---

<sup>237</sup> Susan Sontag, *Sobre la fotografía*, p. 113.

los temas generadores; nosotros nos saltamos ese paso, debido a que el tema se había establecido con anterioridad, como parte de la propuesta didáctica que aquí se defiende. Sin embargo, eso no impidió que iniciáramos la primera sesión con una “lectura de mundo”; en ella discutimos el tema de la imagen y cómo ésta es omnipresente en la vida cotidiana. Esta primera etapa la adaptamos de tal modo que en ella pudiéramos situar nuestro encuadre, pues fue el soporte del que partimos para realizar el análisis subsecuente.

Así pues, la sesión titulada “¿Consumes imágenes o las imágenes te consumen a ti?” consistió en mostrar a los alumnos que las imágenes están presentes en todos los aspectos de su vida, desde los asuntos más banales como por ejemplo la foto que utilizan en sus perfiles en redes sociales hasta las fotografías que llevan implícitas narrativas más complejas, como las fotografías de denuncia o aquellas que, por el contrario, pretenden reforzar estilos de vida diseñados por el mercado.

No obstante, pese a que nuestra realidad se encuentra sumergida en un *ocularcentrismo*, el ritmo de vida que seguimos en la cotidianidad, determinado por la fugacidad, la poca atención del entorno, la normalización de muchas situaciones en las que el cuestionamiento ya no tiene cabida, ha derivado en que dichas imágenes ya no puedan ser percibidas. Y es que, a pesar de la enorme cantidad de imágenes que conforman nuestro mundo, este exceso ha rebasado nuestra capacidad de observación, esto quiere decir que el ojo ha perdido la facultad de analizar y seleccionar la información que de ellas provienen porque se carece de la capacidad para leer los mensajes e ideas que éstas contienen. Por ello, se problematizó el tema de la responsabilidad moral que tenemos cada vez que compartimos una imagen, por más banal que ésta parezca.

Durante esta etapa, lo alumnos lograron reconocer algunos conceptos importantes, pero lo más significativo fue que comprendieron la necesidad de abordar un tema como el que se estaba planteando y aunque sólo algunos jóvenes mostraron interés por analizar el contexto del cual partiríamos, más adelante esos

pocos alumnos se convirtieron en apoyo para el desarrollo de las siguientes sesiones.

II) Por lo que se refiere a la segunda etapa, es decir, la correspondiente a la *codificación*, Freire nos dice que se parte de la proyección del elemento codificado (él propone el caso de la imagen de las favelas) los educandos comienzan a dialogar sobre la razón de ser de la realidad representada, ejercicio que no sólo sirve para despojarse de los prejuicios que sustentan toda comprensión inmediata o, al menos, tomar consciencia de ellos, también pretende identificar las relaciones que existen entre los diversos elementos involucrados (siguiendo el ejemplo mencionado, podríamos señalar la violencia, el hacinamiento, el narcotráfico, la exclusión social o la inequidad como algunos de los factores que determinan el contexto de quienes habitan en estos lugares). La pregunta “¿qué ven en la imagen?”, se complementa con interrogaciones como “¿por qué esto es así?”, “¿qué consecuencias se pueden derivar de ello?”, “¿se puede modificar tal situación?”, “¿cómo logramos un cambio efectivo y radical?”, “¿qué nos impide organizarnos para lograrlo?”, etc.

En nuestro caso, la imagen generadora fue la fotografía “El buitre y la niña” de Kevin Carter<sup>238</sup> y la pregunta con la que comenzamos el análisis fue “¿qué ven en la imagen?” para que identificaran los elementos de la imagen que más llamaran su atención y consideraran más importantes; esto los forzaría a que la observaran detalladamente. Al hacer esto se encontraron con elementos que, aunque no son visuales, también son parte de la fotografía y que surgieron a partir de las interrogaciones que propone Freire: “¿qué consecuencias se pueden derivar de ello?”, “¿se puede modificar tal situación?”, “¿consideran que el autor de esta fotografía logró algún cambio efectivo y radical?”. Esto permitió que, por equipos, abrieran el diálogo sobre la realidad representada en la imagen e identificaran los siguientes elementos: la pobreza, la marginación, el hambre, el raquitismo, la tristeza, la desigualdad que si bien, no son factores que determinan el contexto

---

<sup>238</sup> Es importante destacar que esta fotografía fue utilizada únicamente en nuestra primera sesión, ya que para las sesiones cuatro y cinco recurrimos al material visual que presentamos en el Anexo II.

inmediato de los alumnos, sí configuran el contexto de la fotografía y determinan su respuesta ante ello.

Ahora bien, es importante señalar que, dado que trabajamos con varias imágenes, la *codificación* no sólo se dio en un único momento o sólo para esta imagen, sino que repetimos el proceso según se necesitara, tal como seguiremos describiendo a continuación.

Siguiendo con el análisis freireano, una vez que se trabaja con la imagen, se establece la relación semántica entre la palabra, que corresponde con la imagen vista, y lo que significa. Posteriormente, se proyecta la palabra en cuestión, pero sin imagen, con el propósito de separar, inmediatamente, la palabra generativa en las sílabas constitutivas: *fa ve la*. A partir, de esta división se procede a formar la familia léxica de la primera sílaba: *fa fe fi fo fu*. A partir de este punto, el educador debe presentar nueva información, pero no como un “regalo”, sino como un trabajo conjunto entre aquél y los educandos. Para ello es fundamental recurrir a la problematización: “¿cuál es la semejanza y cuál es la diferencia entre las distintas sílabas?”.

Tras unos breves momentos en que el grupo contempla la diapositiva en silencio, uno de ellos dirá: «Todas empiezan igual pero terminan de modo diferente.» / En este punto, el educador formula otra pregunta. ¿Si todas empiezan igual pero terminan de manera diferente, ¿podemos llamarlas a todas fa? / Nuevamente un breve silencio; y luego: «¡No!» / Sólo entonces, habiendo preparado críticamente a los educandos para la información, puede el educador proporcionarla. Dado que ha venido precedida por un problema, la información no es sólo un regalo.<sup>239</sup>

Ahora bien, dado que el propósito de nuestra propuesta es procurar la *alfabetización visual* de los estudiantes, nosotros no descompusimos palabras como explica Freire, sino que trabajamos a partir de la codificación de imágenes, la cual se fundamentó en la lectura de los textos de Susan Sontag y de Walter Benjamin, mismos que nos proporcionarían el marco conceptual necesario para realizar el análisis de las imágenes.

---

<sup>239</sup> Paulo Freire, *La naturaleza política...*, p. 110.

Así pues, una vez que los alumnos comprendieron, aunque fuera de manera elemental, los conceptos, entonces los estimulamos para que escudriñaran más allá del análisis literal de la información, tanto de los textos como de las propias imágenes para que comenzaran a relacionar la información y el conocimiento previo del que ya disponían con el nuevo aprendizaje derivado de las lecturas y la observación de las imágenes presentadas durante las clases. Para ello, fue importante pasar de las preguntas literales, en las que sólo preguntábamos sobre elementos puntuales de la imagen vista o del texto leído, a preguntas problematizadoras con las que los jóvenes ejercitaron sus capacidades de pensamiento, diálogo y argumentación.

Esto tuvo resultados positivos, pues se logró desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo en tanto que el conocimiento fue producido por ellos mismos, y en el que nosotros únicamente fungimos como guías.

III) En la etapa de la *descodificación*, Freire propone que una vez comprendido lo anterior se procede a formar las familias léxicas de las otras sílabas: *va ve vi vo vu* y *la le li lo lu*. Enseguida el educador pregunta si se puede hacer algo con las distintas familias silábicas, con lo que inaugura el momento decisivo del aprendizaje: el del “descubrimiento”, en el que los alumnos se dan cuenta de que su propio lenguaje tiene una composición silábica: reordenando los elementos en función de una ilimitada variedad de combinaciones: “[...] uno dice *favela*, otro, *favo*; *fivela*; *luba*; *li*; *vale*; *viva*; *falo*; *fale*; *fe*; *fava*; *vila*; *lava*; *vele*; *vela*; *vive*; *vivo*; *falava*.”<sup>240</sup>

En el caso de nuestra propuesta, el momento de *descubrimiento* se llevó a cabo cuando los alumnos pudieron transferir el conocimiento aprendido en clase a la práctica y generaron sus propias fotografías; es decir, en la sexta sesión, cuando se asumieron como productores de imágenes. Para ello, los jóvenes primero tuvieron que darle un nuevo sentido al uso del recurso técnico del que disponían: la cámara de su celular; luego, reencontrarse con su entorno, en otras palabras, tener

---

<sup>240</sup> *Ídem*.

que habitar y mirarlo desde otra perspectiva para así encontrar nuevos panoramas de lugares comunes a ellos y, finalmente, a partir del reencuentro, apropiarse y resignificar la narrativa que guarda ese lugar *per se* y relacionarlo con su propia historia.

Dicho lo anterior, la etapa de *descubrimiento* correspondió al momento en que los educandos tomaron conciencia de que las imágenes no sólo sirven para hacer visible aquellos aspectos de la realidad que regularmente pasan desapercibidos, sino para resignificarla a partir de su cuestionamiento histórico y más aún, cuando reflexionaron sobre las implicaciones éticas y políticas que conlleva una imagen, pues en el último ejercicio no sólo presentaron sus imágenes, sino que también se tuvo la oportunidad de plantear un diálogo en el que se indagó sobre la responsabilidad que tenemos al capturar y compartir imágenes y otras cuestiones derivadas de ello. Este último diálogo les permitió consolidar el aprendizaje y valorarse a sí mismos en relación con este tema, pues al final comprendieron que la toma de postura frente a una imagen no sólo es necesaria, sino una exigencia de quien observa y, particularmente, de quien es observado.

En este sentido, el método psicosocial fue un buen recurso para poder alfabetizar visualmente a los alumnos, ya que por medio de él conseguimos que los jóvenes pudieran leer de otra forma la fotografía y que le otorgaran un sentido diferente a su observación pues descubrieron que las imágenes son más que meras representaciones o registros de lo real, son ante todo canales de comunicación. Y no sólo eso, sino que, además, establecieron otra relación entre la palabra y su pensamiento, esto como parte del ejercicio del diálogo y la argumentación, de tal modo que estos elementos enriquecieron la lectura de las imágenes.

Para concluir con este apartado, evaluaremos nuestra propuesta didáctica, no sólo con el objetivo de determinar si cumplimos o no con el objetivo propuesto, sino para dimensionar y comprender qué factores intervinieron para que esto sucediera. En este sentido, es relevante subrayar que esta valoración si bien se sustenta primordialmente en nuestra propia percepción sobre nuestro desempeño



docente, considera también los comentarios y la retroalimentación del profesor titular, el Dr. Ángel Alonso Salas, quien estuvo presente en todas las sesiones.

En primer lugar, apuntaremos algunas cuestiones en torno al diseño de la intervención didáctica, el cual constituye la condensación de un amplio proceso de investigación y reflexión para definir la forma adecuada en la que se llevaría a cabo, su implementación mediante un conjunto de dinámicas y actividades. Al respecto, podemos señalar los puntos positivos siguientes:

- Un aspecto atinado en el diseño fue la división en tres etapas, de esta manera los objetivos de cada sesión quedaron más claros y se trabajó de manera gradual y progresiva con los contenidos, puesto que iniciamos el trabajo en clase con los conocimientos que los alumnos ya poseían, los cuales fuimos complementando y extendiendo con las lecturas que ellos hicieron y las reflexiones que realizaron en cada una de las plenarias organizadas.
- Otro componente acertado fue el hecho de seleccionar dos lecturas cortas, lo cual implicó que la mayoría de los integrantes del grupo (aunque no todos) las pudo realizar y, además, permitió trabajar con un conjunto acotado de conceptos que los alumnos identificaron y comprendieron; situación que, a su vez, contribuyó a que las sesiones fluyeran sin contratiempos de consideración y maximizar el tiempo del que dispusimos.
- En relación con los contenidos teóricos, una decisión apropiada fue iniciar con la lectura de Susan Sontag y no con Walter Benjamin, puesto que los conceptos que obtuvimos del primer texto posibilitaron definir una dirección clara para el análisis de las imágenes fotográficas, lo que hubiera resultado complicado partiendo del ensayo de Benjamin, ya en éste se abordan muchas más cuestiones que no están explícitamente relacionadas con el tema de la visualidad. Lo anterior permitió que se problematizaran ciertos conceptos que fueron clave para el desarrollo del resto de las sesiones. Cabe destacar que sólo algunos alumnos fueron capaces de establecer asociaciones entre ambas lecturas.

- Otro de los aciertos del diseño fue la decisión de trabajar con los alumnos en forma de plenaria, mediante el diálogo dialéctico, porque esto significó una mejor comprensión por parte de los alumnos en tanto que el conocimiento fue construido por ellos mismos a través de sus intervenciones en cada una de las sesiones; por ello, procuramos que todos participaran al menos una vez en las discusiones grupales.
- El cierre de las sesiones se realizó por medio de trabajo en equipo, lo que propició el aprendizaje colaborativo, ya que el intercambio de puntos de vista entre los alumnos, posibilitó que éstos compararan y valoraran sus ideas y experiencias de manera recíproca. Con esta dinámica logramos tres cosas: 1) fortalecer su habilidad argumentativa, pues para poder expresar y defender sus puntos de vista con sus compañeros de equipo tenían que practicar el diálogo y el pensamiento lógico, 2) hacer significativo el aprendizaje de los estudiantes, puesto que las reflexiones que surgieron del trabajo colaborativo reflejaron los intereses que ellos tenían, y 3) propiciar el pensamiento crítico en la medida en que el diálogo permitió enriquecer sus puntos de vista, pero también ponerlos en cuestión y confrontarlos.
- Un último rubro a destacar es el relativo al uso de las imágenes que incluimos en la mayoría de las sesiones; si bien, las fotografías fueron seleccionadas por nosotros, cuidamos que todas estuvieran relacionadas con el contexto inmediato de los estudiantes o que tuvieran referentes reconocibles para ellos; además, intentamos que el contenido de estas imágenes fuera lo suficientemente poderoso como para capturar su atención y provocar algún cuestionamiento sobre aquello que estaban observando. Esto favoreció la participación de los alumnos en las sesiones, pues las fotografías presentadas movilizaron afectos que éstos querían compartir.

Sin embargo, también es importante destacar algunos aspectos que podrían mejorarse o bien que por estar fuera del control del profesor e incluso de la institución puede constituir un riesgo para el logro de los objetivos planteados. Al respecto, podemos mencionar lo siguiente:

- Algunas de las imágenes que seleccionamos, <sup>241</sup> tienen un contenido de violencia explícito, que era necesario para producir un *shock* estético entre los estudiantes; sin embargo, el empleo de estos recursos debería valorarse y manejarse con discreción en algunos contextos escolares que enfrentan contextos de mayor violencia e inseguridad, para evitar herir la sensibilidad de alguno de los alumnos.
- El tiempo disponible para llevar a cabo la intervención didáctica fue relativamente escaso por lo que no fue suficiente para hacer una lectura más detallada de los textos y una revisión más exhaustiva de los conceptos. Contar con más tiempo, probablemente, hubiera permitido que los alumnos comprendieran con mayor profundidad los temas examinados en clase y que tuvieran oportunidad de hacer más ejercicios de apreciación estética.
- Considerando que esta intervención fue diseñada para ser realizada en forma de plenaria, pues se funda en el diálogo y las participaciones de los alumnos, trabajar con un grupo poco o nada participativo e indispuesto a la discusión y el intercambio de ideas puede representar un obstáculo para el correcto desarrollo de las sesiones y el cumplimiento de los objetivos establecidos, ya sea que dicha situación esté motivada por la timidez, por la falta de lectura, el desinterés, el ambiente dentro del aula, etc. En dicho caso, tendrían que replantear las preguntas con las cuáles detonar el diálogo y pensar otras dinámicas de apertura con las cuales ganar la confianza de los estudiantes y motivar su participación.
- Otro aspecto problemático es que nuestra intervención didáctica requiere de recursos materiales (proyector, computadora, teléfonos celulares con acceso a internet o datos móviles y un espacio de exhibición adecuado,) con los que no necesariamente cuentan todas las escuelas o los estudiantes. Por ello, fue importante diagnosticar las condiciones que ambos tienen antes de poner

---

<sup>241</sup> La pertinencia de las imágenes con las que trabajamos en clase fue discutida y acordada con el Dr. Rafael García García, quien fue el profesor que nos impartió la asignatura Práctica Docente dentro de la maestría, formó parte de nuestro comité tutorial y asesoró el aspecto pedagógico de este trabajo.

en práctica esta propuesta, para saber si dispondríamos de estos recursos o sería necesario utilizar imágenes impresas, revistas y demás materiales para que los estudiantes trabajaran en clase.

- El ausentismo fue un factor determinante a la hora de estimar el éxito o el fracaso de esta propuesta, ya que no todos los alumnos estuvieron presentes en las seis sesiones. Pese a que no se trató de la mayoría, algunos estudiantes estuvieron sólo en un par de las clases; otros sólo se presentaron en la primera mitad o llegaron hasta la segunda mitad de ellas, y unos más asistieron intermitentemente; esto se tradujo en falta de comprensión no sólo de los temas revisados, sino de las dinámicas que estábamos desarrollando y, por ende, no lograron integrarse en las discusiones realizadas tanto en las plenarios como en los equipos con los que trabajaron.

Ahora bien, respecto del cumplimiento de los objetivos de la intervención consideramos que fueron satisfactorios, pues a pesar de que no se logró involucrar a todos los alumnos que asistieron a las seis sesiones de trabajo ni que participaran activamente, la mayoría de los estudiantes presentes a lo largo de la práctica evidenció no sólo la apropiación de conocimiento, sino un enriquecimiento de su experiencia que se reflejó en la forma en que producen y leen sus propias imágenes y se relacionan con las que realizaron sus compañeros, así como con aquellas que configuran su entorno. Sobre este punto particular precisaremos lo siguiente:

- La capacidad de ciertas imágenes de producir un shock estético es innegable, como quedó comprobado desde la primera sesión de trabajo, en donde la mayoría de ellos manifestó tener sentimientos encontrados, pasando de la tristeza y la compasión a la indignación. Aunado a lo anterior, se constató que los jóvenes son receptivos a nuevas experiencias y que éstas pueden ser significativas si se encaminan adecuadamente, es decir, si producen una reflexión a partir de determinados cuestionamientos ético-políticos.

- El binomio concepto-imagen resultó efectivo para la transmisión, problematización y reflexión de distintos temas de estética y ética, pues las fotografías que utilizamos no sólo sirvieron para ejemplificar las cuestiones tratadas en los textos filosóficos, sino que se convirtieron en dispositivos que permitieron iniciar, ampliar y conducir las discusiones en cada plenaria, con lo que el enriquecimiento de experiencia que propiciamos entre los jóvenes no se limitó al ámbito estético, también involucró el desarrollo de habilidades argumentativas y de pensamiento que les permitieron transformar la forma como se vinculaban habitualmente con su entorno. En suma, logramos desarrollar entre algunos alumnos la capacidad crítica, propia de la filosofía, la cual se puso en práctica mediante la elaboración de juicios (estéticos y ético-políticos) respecto de las imágenes observadas.
- La fotogalería demostró que los alumnos pueden dejar el papel de consumidores pasivos de imágenes y asumirse como autores pues no sólo se reapropiaron de un instrumento tan cotidiano para ellos como la cámara fotográfica, sino que también agudizaron su mirada para generar nuevas imágenes del espacio que habitaban; lo cual significó un reencuentro con su contexto y la posibilidad de romper con la normalización con la que lo perciben, a partir de nuevas perspectivas de observación. Esto también permitió que algunos de los alumnos fueran capaces de constatar el cambio que se dio en su percepción estética, en la forma en que ven imágenes. Además, mostró que los conceptos adquieren mayor significado para ellos cuando tienen un referente concreto que enmarca la reflexión.
- Finalmente, se comprobó que los alumnos que sí notaron un cambio en su forma de observar las imágenes, también lograron asumir una postura política frente a éstas, ya que se hicieron conscientes de que la fotografía es en sí un ejercicio de violencia que trastoca la mirada del otro, por lo tanto, puede ser considerada como un arma que reitera o denuncia el *statu quo* por medio de los mensajes que presenta, pues una imagen puede servir tanto para manipular y dominar, como para subvertir y emancipar; esto no sólo

implicó desarrollar la responsabilidad de los propios estudiantes frente a las imágenes que consumen y producen, sino incentivar una transformación de su forma de ser, de su *ethos*, frente a los otros, desde la cual pudieron reconectar con su entorno, pues el ejercicio fotográfico que ellos realizaron les permitió apropiarse de los espacios que habitan, de su historia, y se comprendieron como parte de ellos.

Igualmente, tuvimos resultados negativos que vale la pena destacar para poder corregirlos en próximas ocasiones o que son necesarios considerar si se quiere replicar esta propuesta didáctica:

- Aunque en la mayor parte de la intervención didáctica tratamos de emplear el diálogo y procuramos seguir el método psicosocial de alfabetización; algunas veces resultó imposible y regresábamos a la clase tradicional; esto sobretodo en los momentos en que revisamos y explicamos los textos filosóficos, ya que no todos los alumnos realizaron las lecturas, o al haberse ausentado en clases anteriores, no lograban comprender y seguir el curso de cada sesión, obligándonos a tener que centrar la atención de nuestro lado y desarrollar los temas de la manera unidireccional. Si bien, cuando nos percatábamos de ello, intentábamos alejarnos de esa forma de docencia y procuramos modificarla interpelando a los alumnos por medio de ejemplos o preguntas para que la clase se enfocara nuevamente en ellos, no siempre se logró pues como mencioné anteriormente, no todos tenían la disposición adecuada.
- A pesar de que en esta intervención conseguimos que la gran mayoría de los alumnos participara, es importante señalar que unos pocos se resistieron a colaborar. Si bien esa situación no significó una interferencia con el trabajo del resto del grupo, sí nos hizo replantearnos constantemente cómo poder determinar si esos alumnos realmente estaban comprendiendo los temas y todavía más, cómo lograr que fueran interesantes y significativos para ellos. A este punto, no tenemos una respuesta definitiva, pues, pese a que la

calificación de las actividades elaboradas durante la clase tuvo un valor dentro de la evaluación del profesor titular, ellos simplemente no leyeron ninguno de los textos solicitados, ni entregaron las tareas requeridas y mucho menos quisieron participar dentro de las plenarias o integrarse al trabajo en equipo.

- Otro problema fue que sólo encuadramos la intervención didáctica al inicio de ella, es decir, únicamente en la primera sesión, pero en el resto de las sesiones no volvimos a insistir en el encuadre. Este detalle fue expresado por el docente titular, quien nos precisó la importancia de dejar muy claros los objetivos, así como de hacer una relación constante entre los contenidos revisados en cada sesión, pues esto servirá para trazar una suerte de mapa que guíe a los estudiantes durante las clases y además garantizamos que el alumno pueda percibir de manera integral la relación de todos los contenidos que conforman nuestra propuesta. Asimismo, también sugirió que el uso del pizarrón fuera más organizado para evitar cualquier tipo de confusión entre los jóvenes.
- Pese a que la mayor parte del tiempo hubo un adecuado manejo de grupo, el profesor titular nos hizo algunas sugerencias que podrían mejorar tanto la propuesta, como futuras experiencias docentes. Una de ellas se relaciona con la modulación de la voz; ya que él estuvo presente durante todas las sesiones, se percató de que en varias ocasiones el ritmo de voz, determinaba el ritmo de la clase. En este punto, señaló que cuando nuestra voz se notaba cansada, monótona o simplemente hablaba muy bajo, las explicaciones que estábamos realizando en ese momento se volvieron difíciles de seguir por parte de los alumnos. En cambio, cuando la voz era fluida y hacíamos acentuaciones o cambios en ella, la clase observaba mayor interés y era justo el momento en que las participaciones comenzaron a darse con mayor asiduidad y profundidad. Por ello, una de las recomendaciones fue modular la voz, hacer los énfasis pertinentes que permitan captar la atención en momentos clave y sobre todo, dinamizar nuestra didáctica por medio de ella.

Consideramos que la implementación de esta propuesta es viable, pues no sólo encontramos más resultados favorables que desfavorables en su realización, sino que éstos fueron consecuencia directa de que los objetivos que perseguíamos con ella se cumplieron en su mayoría.

Así pues, nuestro primer objetivo consistía en estimular la sensibilidad de los alumnos y provocar en ellos un shock estético que detonara su capacidad de reflexión. Como señalamos más arriba, este propósito se alcanzó pues la serie de imágenes que decidimos mostrarles generó todo tipo de reacciones entre los estudiantes. Debemos destacar, también, que esto se logró gracias a la cercanía que tenían con las fotografías que elegimos, pues, aunque no habían visto con anterioridad las fotos utilizadas, sí habían visto algunas similares, por lo cual les resultaron cercanas. En ese mismo sentido, percibimos cambios importantes en su forma de observar y de analizar las imágenes que se les presentaban cotidianamente.

Con relación a lo anterior, queremos mencionar que esta transformación en la forma de relacionarse con las imágenes y su entorno, también modificó la forma de expresar sus ideas. Y es que nos dimos cuenta que con esta estrategia también conseguimos que las reflexiones de los estudiantes fueran más estructuradas y que al querer compartirlas con el resto de sus compañeros, se esforzaron por que se dieran bajo un diálogo en condiciones de respeto y apertura.

De esta manera, el diálogo argumentado se convirtió en un canal de comunicación, que compartimos todos los presentes y que a los alumnos les permitió dar a conocer las ideas que surgieron a partir de los afectos que se movilizaron con las imágenes; lo cual constituye un acierto de esta propuesta, porque se hicieron conscientes de que la sensibilidad no sólo se limita a la producción de sentimientos, guarda la posibilidad de detonar el pensamiento crítico y reflexivo.



El segundo propósito que buscamos lograr con esta propuesta didáctica fue que los alumnos pudieran adoptar una postura ético-política frente a las imágenes que les eran mostradas y, como ya anteriormente señalábamos, este punto se alcanzó de manera satisfactoria. Al respecto, podemos agregar que los jóvenes no sólo se posicionaron como educandos activos, participativos y propositivos dentro del salón de clases y como espectadores de imágenes, sino también, y más importante todavía, como creadores de nuevas imágenes que les permitieran enriquecer de manera colectiva su experiencia y la de sus compañeros a partir del cuestionamiento político sobre a quién o qué miran, cómo lo miran, por qué lo miran y desde dónde lo miran.

# **Conclusiones.**

Hacia un  
enriquecimiento de la  
experiencia estética

Como hemos señalado anteriormente, el objetivo de este trabajo recepcional fue indagar sobre la posibilidad de lograr una transformación del *ethos* de los alumnos de bachillerato (concretamente de los del CCH Azcapotzalco, con quienes desarrollamos nuestra intervención didáctica) a través de la dimensión estética, pues asumimos la hipótesis de que la enseñanza de la ética puede producir conocimientos efectivamente significativos para los estudiantes cuando son mediados por un enriquecimiento de la experiencia estética, y que dichos conocimientos propician su concienciación ético-política en la medida en que los resitúa en su contexto histórico, social, cultural y económico particular, pero con las ventajas que supone el ejercicio de la sensibilidad y del pensamiento crítico. Para ello diseñamos una intervención didáctica que permitiría, a partir de la experiencia estética de la fotografía, asumir un cuestionamiento sobre su situación como espectadores de imágenes, pero sobre todo como productores de éstas.

Así pues, el supuesto que fundamentó nuestra propuesta fue que la experiencia estética tiene la capacidad de hacer visible aquello que no lo era y hacer que sean escuchados aquellos que nunca han tenido la oportunidad de aparecer ante los ojos de los demás y expresar sus demandas de justicia. Consideramos, pues, que la recuperación de esta dimensión podría movilizar un conjunto de afectos entre los estudiantes que les permitiría salir de ese estado de anquilosamiento (que desarrollamos como empobrecimiento de experiencia) en el que habitualmente están sumergidos por las dinámicas enajenantes que privan en las sociedades capitalistas.

Por lo tanto, la finalidad de esta intervención no se centró en la enseñanza de la ética, sino en la *formación ética* de los educandos; esto significa que más allá del aprendizaje conceptual, el propósito consistió en conducir a los estudiantes por un proceso de transformación individual y colectivo que propiciaría tomar conciencia sobre cuál es la importancia de lo visual y la imagen en la cotidianidad y cómo este espacio no es neutro, sino que está determinado por un conjunto de políticas de la mirada que deciden qué ver, quién puede ver, cuánto se puede ver, cómo se debe ver, etc. En suma, se trató de un trabajo que combinó experiencia estética y reflexión crítica con la finalidad de problematizar las consecuencias que tiene para la vida de los sujetos estar sometidos a un régimen *ocularcentrista*.

En efecto, dimos cuenta de cómo participamos de un tiempo paradójico, caracterizado por la desmaterialización de la realidad, en el que la imagen adquiere un lugar privilegiado no sólo para analizar nuestra condición histórica, sino para estar en posibilidad de acceder a ella. Pero este régimen visual no sólo determina qué podemos (y qué no podemos) ver, también define las formas en que debemos hacerlo, *determina lo que se exige de nuestra mirada*.

Desde esta perspectiva, entendimos que la atrofia de la capacidad de producir experiencias en la vida moderna no sólo se debe a una sobreexposición a las imágenes o a la saturación de contenidos visuales, sino a nuestra incapacidad de construir un sentido a partir de todos estos trozos de realidad que se dispersan en un sinfín de imágenes, las cuales han dejado de aspirar a convertirse en testimonios históricos, pues se conforman con la repetición *ad infinitum* en tanto que mercancías.

Este fue el contexto que justificó la importancia de superar eso que Benjamin denominó como “analfabetismo visual”, esto es, la incapacidad de “leer” las imágenes que configuran nuestro mundo; con todo, esta precariedad se evidenció más preocupante cuando consideramos que en este régimen visual el espectador queda confinado a un papel pasivo, de mera contemplación, que en muchos casos se vuelve obscena y en el que es cancelada la posibilidad de reflexionar sobre

aquello que se observa, ya que los registros visuales no exigen ser pensados, sino vividos en una sucesión ilimitada.

Así pues, la reflexión en torno al régimen visual que nos gobierna fue relevante por cuanto posibilitó el enriquecimiento de la experiencia del mundo por parte de los alumnos CCH justamente en el epicentro del enfrentamiento entre estética y política, el cual alentó la formulación de una ética que les permitió asumir una posición crítica ante lo que miran y romper con ese “truco” que une cercanía y lejanía en la imagen, es decir, la proximidad al registro visual y la distancia, aparentemente infranqueable, con aquello que fue registrado.

Esta oposición fue mostrada a los alumnos con la intención de analizar el porqué ésta no debería resolverse por medio de la compasión, pues dicha actitud implicaría el riesgo de abandonarse en la sensibilidad autocomplaciente y solidaria con los otros; antes bien, analizaron que el mantener una distancia con lo visto también es una ética, toda vez que delimita qué es posible *conocer-ver*, a la par que orienta sobre aquello que la imagen *no muestra*: el entramado de contradicciones históricas, sociales, culturales, económicas, ideológicas, etc. que tienden a pasar desapercibidas ante la incontable cantidad de imágenes que configuran la forma en que vivimos el mundo.

Tomando en consideración lo anterior, podemos dimensionar la pertinencia de diseñar e implementar una intervención didáctica para la enseñanza de la ética a través de la estética, no sólo porque vivimos en un mundo configurado esencialmente por imágenes, sino debido a que éstas parecen haber dejado de ser problemáticas para nosotros.

De esta manera, nuestra intervención fue guiada por la pregunta ¿cómo *repolitizar la mirada* del espectador para romper con el monopolio visual de las industrias culturales que convierten la imagen en simple mercancía? Por ello, era fundamental privilegiar, educar y transformar la experiencia estética de los jóvenes, porque desde ahí planteamos un cuestionamiento ético capaz de desactivar el

régimen visual hegemónico que controla el uso social de las imágenes, produciendo el cuestionamiento sobre su funcionamiento y denunciando lo que invisibilizan. Esto significó, plantear *una ética de la mirada-imagen*, a partir de una *alfabetización visual*.

Para lograr esto, formulamos un marco teórico en el que integramos, por un lado, las reflexiones filosóficas de Walter Benjamin en torno a la imagen, los medios de reproductibilidad técnica, el enriquecimiento y el empobrecimiento de experiencia, el analfabetismo visual y la politización del arte; con ello no sólo logramos explicar el proceso acelerado de destrucción de la capacidad de producir y significar experiencias en el mundo moderno, sino que establecimos las bases para que los alumnos pudieran elaborar un cuestionamiento ético-político sobre aquello que miran.

Por otra parte, recuperamos el proyecto pedagógico de Paulo Freire, y del que específicamente nos interesó su *método psicosocial* utilizado en sus campañas de alfabetización en Brasil y que nosotros empleamos para intentar establecer la ya comentada *alfabetización visual*. En dicho método las imágenes adquieren un papel central en la producción de conocimiento, pero no sólo como recurso visual que apoya el proceso de aprendizaje, sino como un elemento detonador de la reflexión sobre el entorno de los estudiantes y de las condiciones que lo determinan; de ahí que la generación de conocimiento implique por sí misma una postura ético-política, puesto que lo que se pone en juego en la *codificación* y *descodificación* de imágenes es el contexto de los estudiantes y la forma en que se apropian de éste.

Así, la necesidad de enseñar ética desde la estética estuvo justificada por el hecho de que nuestra propuesta buscó propiciar una reflexión que condujera a los alumnos a un cuestionamiento ético y político sobre todo el funcionamiento de este régimen, a partir de ejemplos o casos de su entorno con los que los que éstos pudieran involucrarse afectiva pero también éticamente. En esta enseñanza alternativa de la ética, la experiencia y participación de los alumnos resultaron indispensables, pues fueron éstos quienes asumieron el papel que le corresponde

en el proceso educativo y la responsabilidad sobre su formación; proceso en el que se constató, como había postulado Freire, que el aprendizaje sólo adquiere valor cuando está vinculado directamente con la vida del estudiante.

Este reto obedeció a nuestra propia experiencia como alumnos de educación media superior, ya que, como muchos otros, aprendimos ética y estética como dos áreas disciplinares que aparentemente no tienen más en común que compartir espacio en un programa de estudio. Desconexión que se hace evidente cuando se analiza no sólo la forma en que se imparten estas materias, como dos módulos aislados, sino cuando se pregunta a los alumnos sobre la relación que existe entre ambas. Al respecto, es importante señalar que el profesor titular del grupo con el que realizamos nuestra intervención, el Dr. Ángel Alonso Salas, ha decidido comenzar sus cursos desarrollando primero el módulo de estética para después dar paso al de ética. Esta decisión, que si bien fue una afortunada coincidencia, ayudó a que la práctica se pudiera realizar de la forma en que había sido concebida, puesto que los estudiantes ya habían revisado algunos conceptos relevantes de la disciplina, lo que facilitó la comunicación con ellos, pues no eran temas que les fueran del todo desconocidos; dicha situación además de simplificar el aprendizaje de los conceptos que articularon nuestra intervención, favoreció que ellos se vincularan con ciertas problemáticas éticas y políticas

En lo que respecta a los resultados obtenidos, pondremos de relieve que si bien nuestra propuesta tuvo algunas dificultades en su implementación, también es cierto que alcanzamos diversos logros positivos que se relacionan con los cambios que manifestaron los alumnos tras haber participado en nuestra intervención didáctica; transformación que fue evidente no sólo en la forma en que llevaron a cabo los análisis de las imágenes y de los textos revisados, sino también en la forma en la que expresaron sus reflexiones y pensamientos y dieron cuenta de su vinculación con su entorno.

Así pues, podemos destacar que a pesar de que nuestra propuesta se llevó a cabo en pocas sesiones, logramos una modificación palpable en un número

considerable de alumnos. Y es que, aunque estos objetivos no se consiguieron con el grupo en general, aquellos alumnos con los que no se cumplió el objetivo fue por distintas razones, incluyendo factores externos que excedieron el control de nosotros como docentes y de la intervención misma.

Ahora bien, es necesario que señalemos que los resultados favorables de esta propuesta incidieron directamente en los contenidos curriculares de la asignatura, lo que nos lleva a pensar en la viabilidad y el éxito de la propuesta en al menos tres sentidos.

I) Promovimos la construcción de *saberes conceptuales*, toda vez que los educandos asimilaron a su conocimiento previo la nueva red de conceptos revisada durante la intervención didáctica; y es que al haber trabajado de manera integral, es decir, aplicando tanto el conocimiento literal como el surgido de la problematización de éste, conseguimos que los educandos realmente hicieran filosofía al aventurarse a realizar sus propios cuestionamientos y reflexiones a partir de la comprensión de la información y de las experiencias nuevas en relación con sus conocimientos y experiencias previas, lo cual facilitó que el aprendizaje no sólo proviniera de ellos, sino que además tuviera una trascendencia en su vida porque los datos y conceptos revisados en clase se volvieron significativos al tener resonancia con los espacios que cotidianamente habitan.

II) Asimismo, desarrollamos *saberes procedimentales*, pues el aprendizaje que los alumnos construyeron no sólo se quedó en el aspecto teórico, sino que también pudieron reflejarlo de manera práctica. De esta manera, pudimos notar que tanto en los ejemplos que ofrecieron en cada una de sus participaciones, como en la realización de sus propias fotografías para la última sesión de nuestra intervención didáctica, no sólo comprendieron los conceptos revisados, sino que pudieron utilizar esa información para establecer problematizaciones en situaciones nuevas y proponer posibles soluciones. Aún más, estas habilidades les permitieron dejar el papel pasivo de meros espectadores de cultura para convertirse en productores, asumiendo los cuestionamientos éticos y políticos que esto implica.



Por último, es preciso apuntar que la incorporación de la experiencia estética para poder abordar temas éticos, influyó en un cambio notable relacionado con el hecho de que su percepción y sensibilidad se agudizaron, pues si al inicio de la intervención algunas imágenes no les fueron significativas, al final pudieron comprender el poder que condensan y los sentidos que en ellas se encuentran presentes.

III) Sin duda, lo más destacable de nuestra propuesta fue la generación de *saberes actitudinales*, mismos que se vieron reflejados al estimular la capacidad crítica y reflexiva de los jóvenes, lo cual se manifestó en las participaciones de los estudiantes en las que hubo una clara manifestación de los juicios que iban formulando conforme a las lecturas realizadas, la observación de las imágenes mostradas y su propia manera de ir reflexionando los temas en cuestión, y también cuando pudieron tomar una postura ética y política frente a las imágenes con las que trabajamos. Además de lo anterior, al proponer el diálogo como estrategia para llevar a cabo nuestra propuesta, los alumnos tuvieron que adoptar ciertas actitudes para que éste pudiera desarrollarse sin complicaciones y bajo un ambiente de respeto como regla básica de convivencia, ya fuera para emitir una reflexión o comentario o al momento de escuchar a algún compañero.

Pese a los resultados obtenidos, consideramos que esta propuesta tiene varias áreas de oportunidad y que de ser atendidas, podría replicarse en diferentes modalidades de bachillerato, áreas de conocimiento y grados. En efecto, nuestra intervención didáctica no constituye un modelo acabado, antes bien, ésta podría ser modificada, adaptada o actualizada según las necesidades docentes de quien la recupere para su actividad de enseñanza. En el mismo sentido, dado que es una propuesta amplia que no tiene por objetivo educar en un tema en específico, sino más bien transformar el *ethos* y la participación del estudiante, los temas que se podrían desarrollar a partir de esta propuesta son variados y no necesariamente relacionados con la filosofía.

Particularmente, consideramos que el ejercicio que realizamos en este trabajo recepcional es algo que tendría que ser parte fundamental y permanente de nuestra labor como docentes, ya que pocas veces nos detenemos a analizar nuestra docencia y tampoco somos capaces de cuestionar la finalidad de estar frente a grupo o cómo es que nuestra clase puede incidir en el desarrollo de seres críticos y auténticamente involucrados con su entorno. El problema se vuelve más grave porque olvidamos que nosotros también somos seres críticos y reflexivos que deben ejercitar estas capacidades tanto en la vida personal como en la profesional, para poder transmitir este compromiso a nuestros alumnos. Por ello, la actividad de crítica, reflexión, descubrimiento y de sensibilización debería ser una constante en nuestra labor como docentes, incluso el requisito para iniciar cualquier actividad de enseñanza porque esto también significa enriquecer nuestra experiencia.

# **Anexo I**

## Planeaciones

**Asignatura:** Filosofía II

**Unidad:** Introducción a la ética

**Tema:** Dimensiones morales y estéticas del arte

**Duración de la intervención:** 6 sesiones de 2 horas cada una

**Título de la intervención:** Imágenes que empobrecen y enriquecen la experiencia

**Objetivos:** estimular la sensibilidad estética de los alumnos para detonar su reflexión por medio del análisis de una selección de fotografías relevantes en el contexto visual en el que se desenvuelven.

Que los alumnos adopten una postura ético-política frente a la imagen, además de asumirse como creadores de nuevas imágenes que les permitan enriquecer de manera colectiva su experiencia y la de sus compañeros.

### Primera sesión. *¿Consumes imágenes o las imágenes te consumen a ti?*

<b>Objetivo particular:</b> El alumno reflexionará sobre las implicaciones morales que conlleva la captura y difusión inmediata de cualquier imagen						
<b>Método didáctico:</b> Diálogo						
<b>Contenido</b>	<b>Aprendizaje</b>	<b>Estrategia de enseñanza</b>	<b>Acciones del aprendizaje</b>	<b>Productos del aprendizaje</b>	<b>Recursos</b>	<b>Evaluación</b>
- Descubrir la ética a partir del acercamiento estético de la imagen. - ¿Qué transmite una la imagen? - ¿Cuál es es el papel del fotógrafo?	- <i>Experiencial:</i> La experiencia tomará un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje del alumno.  - <i>Discursivo:</i> El alumno será capaz de ordenar su pensamiento de tal forma que pueda comunicar acertada y coherentemente sus ideas.	<i>ENCUADRE DE LA CLASE:</i> - Se solicitará que los alumnos se presenten por medio de la imagen de su perfil de Facebook y se les pedirá que reflexionen y respondan: ¿Por qué elegiste esa imagen? ¿Qué te dice? ¿Qué te representa? ¿Cómo te representa y cómo te relacionas con ella? Esto con la finalidad de mostrar que las imágenes son canales de comunicación que hablan y tienen un por qué, y en esa medida, son provocativas pues siempre nos transmitirán algo. Dicho esto, se explicará a los alumnos el propósito de la clase y su desarrollo durante las siguientes siete sesiones restantes.	- <i>Diálogo en equipo:</i> Cada alumno expondrá sus puntos de vista y los compartirá con el resto de los integrantes de su equipo.  - <i>Diálogo grupal</i> De manera grupal se irán revisando las respuestas de cada equipo y se discutirán a modo de planeación para complementar las respuestas dadas por cada equipo.	Los alumnos escribirán en sus cuadernos las respuestas a las preguntas que se les realiza con el propósito de que sirva como guía durante la plenaria	- Pizarrón - Plumón - Proyector - Computadora - Presentación PP  - Imagen "El buitre y la niña" de Kevin Carter  - Cuadernos - Celular con acceso a internet	- <i>Durante la clase:</i> Se evaluará, por medio de una rúbrica, la exposición clara de cada una de las ideas expresadas.  - <i>Al finalizar la clase:</i> Con el apoyo de una rúbrica, se evaluará la relación argumentativa entre el análisis estético y los

		<p><i>ACTIVIDAD GENERADORA DE INFORMACIÓN PREVIA</i></p> <p><u>TÁCTICA:</u> Lluvia de ideas.</p> <p><u>TÉCNICAS:</u>  - Formulación de preguntas.  - Análisis estético de una imagen</p> <p><u>PROCESOS:</u> Se les proyectará la fotografía 'El buitre y la niña' de Kevin Carter y se les invitará a que hagan una lectura rápida sobre dicha imagen. Se pedirá que enfatizen en los elementos de la fotografía que más llamen su atención y consideren los más importantes.  Se organizará al grupo en equipos de 5 estudiantes, mismos que trabajarán de acuerdo con la técnica del aprendizaje colaborativo</p> <p>Se pedirá a los estudiantes responder a las siguientes preguntas, mediante una lluvia de ideas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Habías visto esta imagen anteriormente?</li> <li>2. ¿En dónde crees que se le haya exhibido?</li> <li>3. ¿Qué sensaciones te provoca?</li> <li>4. ¿Qué representa esta imagen para ti?</li> </ol> <p>Un expositor de cada equipo dará a conocer al grupo sus respuestas.</p>				<p>problemas éticos derivados.<sup>242</sup></p>
--	--	---	--	--	--	--

<sup>242</sup> La rúbrica se presenta en el Anexo 1.1.

		<p>Posteriormente se abrirá una plenaria sobre la lectura realizada a la imagen bajo las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es el papel del fotógrafo con relación al acontecimiento?</li> <li>2. ¿Cuáles son las implicaciones sociales de lo que la fotografía está comunicando?</li> <li>3. ¿Qué pasaría si esta fotografía no se hubiera tomado?</li> <li>4. ¿Qué crees que hizo el fotógrafo después de la fotografía?</li> </ol> <p><u>CONCLUSIÓN:</u> Hacia el final de la sesión, se dará lectura a la historia detrás de la fotografía y los alumnos comenzarán a vincular los posibles puentes entre el análisis estético de una fotografía y sus afectaciones en el plano de lo moral.</p> <p>*TAREA: Se les solicitará que lean el capítulo 1 "En la caverna de Platón" del texto <i>Sobre la fotografía</i> de Susan Sontag con la indicación de llevar señaladas la idea principal, así como una breve exposición del porqué creen tenga ese título el capítulo.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

## Segunda sesión. I. La fotografía como interpretación del mundo

<p><b>Objetivo particular:</b> El alumno problematizará acerca de la representación y de lo representado y analizará algunos problemas estéticos y morales que supone la omnipresencia de las imágenes en su entorno.</p>						
<p><b>Método didáctico:</b> Diálogo y trabajo en equipo</p>						
Contenido	Aprendizaje	Estrategia de enseñanza	Acciones del aprendizaje	Productos del aprendizaje	Recursos	Evaluación
<p>1.1 Imágenes de la verdad</p> <p>1.2 El mundo en una sola imagen. (Apropiación, conocimiento y poder)</p>	<p>- <i>Experiencial:</i> La experiencia tomará un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>- <i>Discursivo:</i> El alumno será capaz de ordenar su pensamiento de tal forma que pueda comunicar acertada y coherentemente sus ideas.</p>	<p style="text-align: center;"><i>ORGANIZADOR PREVIO COMPARATIVO E ILUSTRATIVA</i></p> <p>Los alumnos identificarán conceptos tales como "imagen, representación e interpretación" que se encuentran dentro del capítulo 1 "En la caverna de Platón" del texto <i>Sobre la fotografía</i> de Susan Sontag que les servirá para entender el proceso hacia un nuevo código ético visual.</p> <p><u>TÁCTICA:</u> Diálogo comparativo.</p> <p><u>TÉCNICAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperación literal del contenido.</li> <li>- Subrayado de ideas principales y palabras clave.</li> <li>- Parafraseo de ideas principales.</li> <li>- Ilustración del tema por medio de fotografía</li> </ul> <p><u>PROCESOS:</u> Se revisará la lectura de Susan Sontag. Para ello se abrirá con la participación de los alumnos pues expondrán no sólo la idea principal del texto, sino también por qué el capítulo se llama "En la caverna de Platón". Posteriormente, se tratará de realizar una definición del concepto imagen. Se le apuntalará como una idea o un mensaje susceptible a un sinfín de lecturas e interpretaciones</p>	<p>- <i>Diálogo:</i> La profesora lanzará preguntas, con el fin de que se abra el diálogo y que cada alumno exponga sus puntos de vista a partir del análisis del texto.</p> <p>- <i>Descripción:</i> El alumno describirá cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.</p> <p>- <i>Caracterización de los conceptos:</i> Los alumnos transferirán los conceptos estudiados por medio de una fotografía</p>	<p>Los alumnos tomarán una fotografía con la que transmitirán una idea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Plumón</li> <li>- Proyector</li> <li>- Computadora</li> <li>- Presentación PP</li> <li>- Cuadernos</li> <li>- Copias con la lectura</li> <li>- Celular con cámara</li> </ul>	<p>- <i>Durante la clase:</i> Se evaluará, por medio de una rúbrica, la exposición clara de cada una de las ideas expresadas.</p> <p>- <i>Al finalizar la clase:</i> Con el apoyo de una rúbrica, se evaluará el análisis hecho de la fotografía</p>

		<p>A partir de la lectura el texto, se observará que la realidad es vivida a través de las imágenes que se hacen de ella y cómo las relaciones humanas son parte de dicha forma de vivir. De esta manera, se expondrán las múltiples formas de interpretación e interacción a partir de las imágenes.</p> <p><b>CONCLUSIÓN:</b> Como ejercicio, los alumnos saldrán del aula a tomar una fotografía de algún punto del plantel que les parezca atractivo, y con el que quieran transmitir alguna idea sobre su escuela.</p> <p>Se elegirán tres compañeros para que muestren su fotografía y se analizará de modo grupal para revisar si se llegan a las mismas conclusiones.</p> <p>Esto nos llevará a plantearnos dos preguntas fundamentales que se contestarán en la tercera sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué consecuencia crees que conlleve el hecho de que el mundo es una representación de sus imágenes que puede ser leída de distintas formas según el contexto, la cultura y la finalidad en el que es situada?</li> <li>2. ¿Consideras que las relaciones humanas se ven afectadas por las imágenes que consumen?</li> </ol> <p><b>*TAREA:</b> Revisar los apartados del texto <i>La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica</i> de Benjamin</p>				
--	--	--	--	--	--	--



### Tercera sesión. I. La fotografía como interpretación del mundo

**Objetivo particular:** El alumno problematizará acerca de la representación y de lo representado y analizará algunos problemas estéticos y morales que supone la omnipresencia de las imágenes en su entorno.

**Método didáctico:** Diálogo y trabajo en equipo

Contenido	Aprendizaje	Estrategia de enseñanza	Acciones del aprendizaje	Productos del aprendizaje	Recursos	Evaluación
<p>- La imagen como mercancía.</p> <p>a) experiencia /vivencia</p> <p>b) valor de culto/valor de exhibición</p> <p>- ¿Qué es la ética?</p> <p>- La responsabilidad y la ética del fotógrafo</p> <p>- Hacia una ética de la imagen</p>	<p>- <i>Experiencial:</i> La experiencia tomará un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>- <i>Discursivo:</i> El alumno será capaz de ordenar su pensamiento de tal forma que pueda comunicar acertada y coherentemente sus ideas.</p>	<p style="text-align: center;"><i>ANALOGÍA Y ORGANIZADORES PREVIOS</i></p> <p>Los estudiantes identificarán la imagen como una mercancía.</p> <p><u>TÁCTICA:</u> Análisis de imagen</p> <p><u>TÉCNICAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperación literal del contenido.</li> <li>- Preguntas insertadas.</li> <li>- Análisis del texto.</li> <li>- Aprendizaje colaborativo.</li> </ul> <p><u>PROCESOS:</u> A partir de algunos conceptos extraídos de la obra de Walter Benjamin, se intentará hacer una segunda definición sobre la imagen: como producto de consumo (mercancía). Para ello se revisarán dos consideraciones con sus respectivos conceptos en oposición: a) experiencia – vivencia b) valor de culto – valor de exhibición</p> <p>De esta manera, esta segunda definición de la fotografía será la guía para continuar con la revisión del texto de Sontag.</p>	<p>- <i>Diálogo grupal:</i> La profesora lanzará preguntas, con el fin de que se abra el diálogo y que cada alumno exponga sus puntos de vista a partir del análisis del texto.</p> <p>- <i>Caracterización de los conceptos:</i> Los alumnos transferirán los conceptos estudiados a situaciones que en las que se observe cómo la imagen es una mercancía que presenta dilemas morales, a fin de reforzar el aprendizaje en clase.</p>	<p>Los alumnos imaginarán ser fotógrafos profesionales y buscarán un ejemplo en el que la imagen sea considerada una mercancía que además desencadene un dilema moral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Plumón</li> <li>- Proyector</li> <li>- Computadora</li> <li>- Presentación PP</li> <li>- Copias con la lectura</li> <li>- Cuadernos</li> </ul>	<p>- <i>Durante la clase:</i> Se evaluará, por medio de una rúbrica, la exposición clara de cada una de las ideas expresadas.</p> <p>- <i>Al finalizar la clase:</i> Con el apoyo de una rúbrica, se evaluará la argumentación sobre la fotografía elegida y el dilema moral que ésta conlleva.</p>

		<p>Esto nos llevará a retomar las dos preguntas que se habían formulado en la sesión anterior:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué consecuencia crees que conlleve el hecho de que el mundo es una representación de sus imágenes que puede ser leída de distintas formas según el contexto, la cultura y la finalidad en el que es situada?</li><li>2. ¿Consideras que las relaciones humanas se ven afectadas por las imágenes que consumen?</li></ol> <p><u>CONCLUSIÓN:</u> Para poder contestar dichas preguntas será necesario exponer de manera breve algunas implicaciones éticas desde un teórico de la imagen Joan Fontcuberta, mismas que ayudarán a los alumnos en análisis de esta pregunta. Se explicará que, a pesar de poder dar varias interpretaciones, las fotografías, así como las relaciones a partir de ellas nunca dejarán de obedecer a principios éticos universales.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

### **Cuarta sesión. II. La experiencia estética de la fotografía**

<b>Objetivo particular:</b> El alumno cuestionará las imágenes que consume de manera cotidiana, intentando dar una lectura crítica a su contenido						
<b>Método didáctico:</b> Diálogo y trabajo en equipo						
Contenido	Aprendizaje	Estrategia de enseñanza	Acciones del aprendizaje	Productos del aprendizaje	Recursos	Evaluación
<p>2.1 <i>Empobrecimiento de experiencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estetización de la política</li> <li>- La omnipresencia de la imagen</li> <li>- La industrialización y democratización de todas las vivencias. La foto como testigo y evidencia.</li> <li>- La violencia de la cámara. Sobre exposición e insensibilidad ante la imagen</li> </ul>	<p><i>- Experiencial:</i> La experiencia tomará un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p><i>- Discursivo:</i> El alumno será capaz de ordenar su pensamiento de tal forma que pueda comunicar acertada y coherentemente sus ideas.</p>	<p><i>MAPA CONCEPTUAL Y ANÁLISIS DE CASOS</i> Los estudiantes identificarán la imagen como una mercancía presente en todos los aspectos de su vida cotidiana.</p> <p><u>TÁCTICA:</u> Análisis de imagen</p> <p><u>TÉCNICAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperación literal del contenido.</li> <li>- Preguntas insertadas.</li> <li>- Análisis del texto.</li> <li>- Aprendizaje colaborativo.</li> </ul> <p><u>PROCESOS:</u> Desde la lectura de los textos de Susan Sontag y Walter Benjamin, se realizará un mapa conceptual con el que se organicen algunos rasgos que permitan entender la imagen fotográfica desde la experiencia estética y su relación con la ética.</p> <p>Se mostrarán algunos ejemplos de imágenes en los que prima el empobrecimiento de experiencia y los alumnos definirán por qué es que cada fotografía lo ejemplifica</p>	<p><i>- Diálogo grupal:</i> La profesora lanzará preguntas, con el fin de que se abra el diálogo y que cada alumno exponga sus puntos de vista a partir del análisis del texto y de las imágenes proyectadas.</p> <p><i>- Descripción:</i> Los alumnos realizarán el mapa conceptual en torno al concepto empobrecimiento de experiencia.</p> <p><i>- Análisis de imágenes</i></p>	<p>Los alumnos serán capaces de expresar los puntos colindantes entre experiencia estética y ética, a partir de una fotografía propia con la que puedan ejemplificar el empobrecimiento de experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Plumón</li> <li>- Proyector</li> <li>- Computadora</li> <li>- Imágenes en las que se ejemplifica el empobrecimiento de experiencia</li> <li>- Copias con la lectura</li> <li>- Celular con acceso a internet</li> <li>- Cuadernos</li> </ul>	<p><i>- Durante la clase:</i> Se evaluará, por medio de una rúbrica, la exposición clara de cada una de las ideas expresadas.</p> <p><i>- Al finalizar la clase:</i> Con el apoyo de una rúbrica, se evaluará la argumentación y la fotografía</p>

## Quinta sesión. II. La experiencia estética de la fotografía

<p><b>Objetivo particular:</b> El alumno cuestionará las imágenes que consume de manera cotidiana, intentando dar una lectura crítica a su contenido</p> <p><b>Método didáctico:</b> Diálogo y trabajo en equipo</p>						
Contenido	Aprendizaje	Estrategia de enseñanza	Acciones del aprendizaje	Productos del aprendizaje	Recursos	Evaluación
<p>2.2 <i>Enriquecimiento de experiencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politización del arte</li> <li>- Participación e intervención</li> <li>- Imagen y memoria</li> <li>- Comunidad y contexto</li> </ul>	<p>- <i>Experiencial:</i> La experiencia tomará un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>- <i>Discursivo:</i> El alumno será capaz de ordenar su pensamiento de tal forma que pueda comunicar acertada y coherentemente sus ideas.</p>	<p><i>MAPA CONCEPTUAL Y ANÁLISIS DE CASOS</i> Los estudiantes identificarán la imagen desde su aspecto dialéctico y meramente enriquecedor de experiencia.</p> <p><u>TÁCTICA:</u> Análisis de imagen</p> <p><u>TÉCNICAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperación literal del contenido.</li> <li>- Preguntas insertadas.</li> <li>- Análisis del texto.</li> <li>- Aprendizaje colaborativo.</li> </ul> <p><u>PROCESOS:</u> Desde la lectura de los textos de Susan Sontag y Walter Benjamin, se realizará un mapa conceptual con el que se organicen algunos rasgos que permitan entender la imagen fotográfica desde la experiencia estética y su relación con la ética.</p> <p>Se mostrarán algunos ejemplos de imágenes en los que prima el enriquecimiento de experiencia y los alumnos definirán por qué es que cada fotografía lo ejemplifica.</p>	<p>- <i>Diálogo grupal:</i> La profesora lanzará preguntas, con el fin de que se abra el diálogo y que cada alumno exponga sus puntos de vista a partir del análisis del texto y de las imágenes proyectadas.</p> <p>- <i>Descripción:</i> Los alumnos realizarán el mapa conceptual en torno al concepto empobrecimiento de experiencia.</p> <p>- <i>Análisis de imágenes</i></p>	<p>Los alumnos serán capaces de expresar los puntos colindantes entre experiencia estética y ética. Tomarán una fotografía que ejemplifique el enriquecimiento de experiencia y explicarán cómo es que se relaciona con el tema desarrollado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarrón</li> <li>- Plumón</li> <li>- Proyector</li> <li>- Computadora</li> <li>- Presentación PP</li> <li>- Copias con la lectura</li> <li>- Cuadernos</li> </ul>	<p>- <i>Durante la clase:</i> Se evaluará, por medio de una rúbrica, la exposición clara de cada una de las ideas expresadas.</p> <p>- <i>Al finalizar la clase:</i> Con el apoyo de una rúbrica, se evaluará la argumentación y la fotografía</p>

### Sexta sesión. III. La mirada ética

<b>Objetivo particular:</b> El alumno identificará el papel que juega su labor como espectador y hacedor de imágenes dentro de su sociedad.						
<b>Método didáctico:</b> Exposición						
Contenido	Aprendizaje	Estrategia de enseñanza	Acciones del aprendizaje	Productos del aprendizaje	Recursos	Evaluación
<p>2.2 <i>Enriquecimiento de experiencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación e intervención</li> <li>- Imagen y memoria</li> <li>- Comunidad y contexto</li> <li>- Politización del arte</li> </ul>	<p>- <i>Experiencial:</i> La experiencia tomará un lugar privilegiado en el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>- <i>Discursivo:</i> El alumno será capaz de ordenar su pensamiento de tal forma que pueda comunicar acertada y coherentemente sus ideas.</p>	<p><b>RESUMEN Y ANALOGÍA</b> Los estudiantes establecerán la importancia de la imagen en la sociedad y con ella, el rol que juegan como “fotógrafos” en la sociedad.</p> <p><b>TÁCTICA:</b> Análisis de imagen</p> <p><b>TÉCNICAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperación literal del contenido.</li> <li>- Preguntas insertadas.</li> <li>- Aprendizaje colaborativo.</li> </ul> <p><b>PROCESOS:</b> Con base en los análisis de las clases anteriores, los alumnos podrán tomar una postura ética que ubique su mirada fotográfica desde un punto crítico y receptivo.</p> <p>Se realizará un Galería Fotográfica en la que expondrán las fotografías tomadas durante las sesiones y argumentarán</p>	<p>- <i>Diálogo grupal:</i> La profesora lanzará preguntas, con el fin de que se abra el diálogo y que cada alumno exponga sus puntos de vista a partir del análisis del texto y de las imágenes proyectadas.</p> <p>- <i>Análisis de imágenes</i></p>	<p>Los alumnos llevarán a cabo una fotogalería mostrando los problemas éticos analizados durante las sesiones anteriores. Asimismo, realizarán una crítica al problema de la ética dentro del mundo de la imagen y cómo es que esto afecta su entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espacio abierto en el que se puedan exhibir las fotografías de los alumnos</li> <li>- Mamparas</li> <li>- Fotografías en tamaño carta</li> <li>- Diurex</li> <li>- Proyector</li> <li>- Computadora</li> </ul>	<p>- <i>Durante la clase:</i> Se evaluará, por medio de una rúbrica, la exposición clara de cada una de las ideas expresadas.</p> <p>- <i>Al finalizar la clase:</i> Con el apoyo de una rúbrica, se evaluará el trabajo colaborativo, así como la capacidad de vincular los temas vistos durante las sesiones y la galería fotográfica.</p>

		<p>el contenido ético de las mismas.</p> <p>Al finalizar, se dará lugar a una plenaria con la que se pueda reflexionar en torno a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Por qué es necesario pensar acerca de la responsabilidad que tenemos al capturar y compartir imágenes?</li><li>2. ¿Qué opinas acerca de la siguiente afirmación: “al fotografiar sujetos no hay que contribuir intencionalmente a alterar o influenciar los eventos”?</li><li>3. ¿Qué harías si fueras un fotógrafo periodista y la vida de otra persona estuviera en peligro; y está en tus posibilidades salvar su vida o capturar la mejor de las imágenes de tu carrera?</li></ol>				
--	--	--	--	--	--	--

## Rúbrica de evaluación

Rubros para la evaluación de la participación oral						
Categoría	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente	Valoración	
<b>Contenido</b>	El estudiante formula preguntas y reflexiones propias pertinentes al tema que promueven el diálogo en el aula.	Casi siempre plantea algunas dudas y aproximaciones a los conceptos que en ocasiones motivan el diálogo en el aula.	Repite ideas (tanto de la docente como de sus compañeros) pero con sus propias palabras, por lo que rara vez es motivada la discusión en el aula.	No puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema o no se involucra en la clase. No contribuye a la generación del diálogo en el aula		
<b>Argumentación</b>	Presenta argumentos ordenados y coherentes, siempre relacionados a la clase o a las lecturas realizadas.	Realiza una exposición de argumentos claros. Frecuentemente los relaciona con la clase o las lecturas.	Argumenta de manera muy elemental. No siempre concluye sus ideas; sin embargo, trata de relacionarlas con la clase o las lecturas.	No hay coherencia ni orden en sus argumentos. Pocas veces relaciona sus intervenciones con la clase o la lectura.		
<b>Interés y atención</b>	Demuestra interés en las discusiones en clase. Demuestra atención a los argumentos de sus compañeros.	Casi siempre demuestra interés en las discusiones en clase. Casi siempre demuestra atención a los argumentos de sus compañeros.	Pocas veces demuestra interés en las discusiones en clase. - Pocas veces demuestra atención a los argumentos de sus compañeros.	- No muestra interés, se distrae con facilidad - No muestra interés en escuchar a sus compañeros.		
<b>Trabajo en equipo</b>	Completa disposición, y colaboración. Totalmente integrado.	Con disposición e integración. Poca colaboración	Disposición	No hay interés por trabajar en equipo.		

<b>Rubros para la evaluación de los productos de aprendizaje</b>						
<b>Categoría</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Aceptable</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Valoración</b>	
<b>Contenido</b>	Demuestra completo entendimiento del tema: Articula adecuadamente los conceptos revisados en clase y lo relaciona con ejemplos o experiencias.	Demuestra buen entendimiento del tema: Plantea algunas aproximaciones a los conceptos, aun cuando no se encuentra seguro.	El entendimiento que posee del tema es parcial: Repite ideas (tanto de la docente como de sus compañeros) pero con sus propias palabras.	Parece no entender muy bien el tema: No puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema.		
<b>Claridad</b>	Argumenta de manera coherente y bastante clara. No confunde ideas	Argumenta con sus respuestas de manera coherente. Tiende a confundir ideas.	Argumenta con dificultad, pero el texto es entendible. Tiende a confundir ideas.	El texto no se entiende por la falta de claridad en los argumentos. Confunde ideas		
<b>Estructura (inicio, desarrollo, desenlace)</b>	Ningún error	De 1 a 3 errores	De 3 a 5 errores	De 5 en adelante		
<b>Ortografía, acentuación y puntuación</b>	Ningún error	De 1 a 3 errores	De 3 a 5 errores	De 5 en adelante		
<b>Localización de ideas principales</b>	Señaló idea principal y relacionó con ella las demás.	Señaló la idea principal	No señala idea principal, pero se induce de la descripción.	Señala una idea secundaria para ordenar el texto.		



# **Anexo II**

## Imágenes generadoras

**Primera sesión. ¿Consumes imágenes o las imágenes te consumen a ti?**



***El buitre y la niña.*** Kevin Carter, 1993

Esta primera imagen nos sirvió para que los alumnos fueran conociendo la forma de trabajo que seguiríamos durante el resto de las sesiones. Al principio, las participaciones fueron muy reservadas y sólo unos cuantos se atrevieron a intervenir, sin embargo, esta imagen generadora resultó un buen primer acercamiento al ejercicio de la experiencia estética.

## Cuarta sesión. II. La experiencia estética de la fotografía



*Instagram* es la red social, por antonomasia, en la que se exhiben vivencias. Con esta imagen, los alumnos reflexionaron cómo actualmente tomamos fotos hasta de nuestros alimentos, sin que esto nos deje más que el registro de un momento, ya sea para alardear, aparentar o simplemente para pasar el rato en esta red, pero sin crear realmente vínculos o significados sobre lo experimentado.



Con esta fotografía identificaron un fenómeno característico de la época: muchos de los asistentes a conciertos, u otros espectáculos, en vez de disfrutar lo que está pasando frente a ellos en el escenario, prefieren concentrarse en tomar fotos y grabar en video con sus dispositivos móviles, minimizando dicha experiencia a lo que se proyecta sobre su pantalla. Al respecto, los alumnos comentaron que esta situación no sólo empobrece la experiencia de quien graba o toma fotos, sino del resto de gente a su alrededor porque interrumpe u obstruye la suya.





Alfredo Guzmán @AlfredoGuzma · 30 de oct.  
Mi gatito anda agustinnn pic.twitter.com/AjddtT4Ebh

↳ Responder   ↻ Retwittear   ★ Favorito

Reportar archivo



En cuanto al uso de *Instagram*, también revisamos el caso del *narcogram*, como se ha nombrado a la tendencia estilística de mostrar el despilfarro y la normalización de la violencia en dicha red social. Observamos que este fenómeno sólo pudo haber sido producida por una nueva generación de narcos (los hijos de los grandes capos del narcotráfico) quienes no se conforman con poseer enormes riquezas, sino que, además, necesitan exhibir su ostentosa vida. Por ello, ninguno piensa dos veces antes de subir una imagen con sus automóviles de lujo, con sus armas bañadas en oro o con sus animales de compañía, aunque éstos sean exóticos o estén en peligro de extinción.



© Fernando Brito

***Ahorcado en Balbuena***, de la serie "Tus pasos se perdieron en el paisaje". Fernando Brito, 2011.

Esta imagen, en la que se muestra una persona colgada en un árbol, causó controversia entre los alumnos. En primer lugar, porque al hacer el ejercicio de análisis literal no lograron identificar que se trataba de un cuerpo suspendido y sin vida, hasta que un alumno se dio cuenta de que algo se veía "raro" y entonces descubrieron de lo que se trataba. En segundo lugar, porque esta fotografía nos sirvió como conexión entre los temas del empobrecimiento y del enriquecimiento de experiencia, ya que, si bien la imagen muestra una de las tantas muertes que se registran en el país y bien podría pasar como una foto más de la nota roja que diariamente inunda los periódicos de circulación nacional, el trabajo de Brito va más allá de causar morbo o normalizar la violencia existente; lo que este fotógrafo culiacanense hace es visibilizar una realidad que aunque nos es conocida, muchas veces preferimos ocultar u olvidar. Así pues, aunque Brito trabaja para un periódico y su principal tarea es registrar estas escenas, en su mayoría resultado de crímenes perpetrados por el narco, con la serie "Tus pasos se perdieron en el paisaje" pretende evitar que la violencia ampliamente registrada en imágenes de tipo policiaco se consuman de forma efímera, una tras otra según el ritmo que marcan los medios de comunicación, yendo del gore sin sentido a una fotografía que denuncia el clima de violencia que impera en el país; foto con la que también busca la sensibilización del espectador, pues las escenas que él produce nos generan un shock aún mayor al presentar la violencia explícita a través de una composición fotográfica que destaca por la belleza de sus elementos.

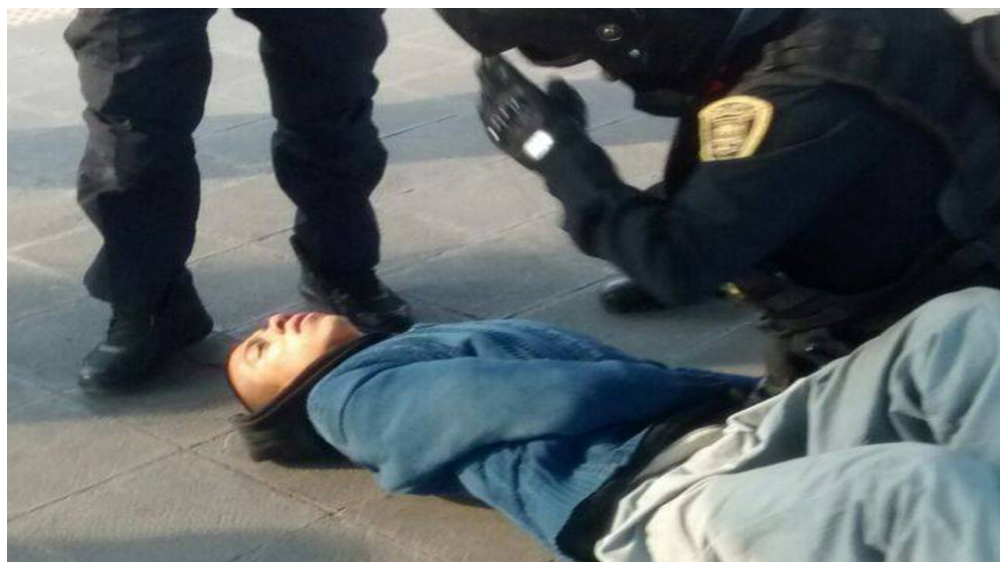


## Quinta sesión. II. La experiencia estética de la fotografía



***La niña de Napalm.*** Nick Ut, 1972.

El caso de esta imagen es un claro ejemplo de enriquecimiento de experiencia, pues no sólo muestra un momento histórico que nos compete a todos, sino que además, con ella el fotógrafo Nick Ut evidenció el costo de la guerra en Vietnam y las personas que fueron sacrificadas en su nombre, toda vez que no sólo los implicados directos eran los que estaban padeciendo sus efectos, sino que también vidas inocentes sufrieron ante el horror y el desastre que ésta trajo consigo. Por todo lo anterior, esta fotografía es considerada documento y testimonio de la historia.



Esta fotografía en la que aparece Marco Antonio Sánchez Flores, estudiante de la preparatoria número 8 de la UNAM, fue tomada por un testigo presencial, un amigo que se encontraba con él la tarde del 28 de enero de 2018. Se trató de un caso de desaparición forzada cometido por elementos de la policía que conmovió a los habitantes de la Ciudad de México. Los alumnos analizaron el poder de esta fotografía, ya que, si bien con ella no se logró evitar su detención y desaparición, su registro sirvió como testimonio y denuncia de la violación de los derechos humanos que este joven sufrió; imagen que fue fundamental para ayudar a visibilizar su historia y, posteriormente, a localizarlo.



**Siguiendo tus Huellas**  
PAGINA OFICIAL  
www.facebook.com/siguiendotushuellasoficial

**“La Niña De las Calcetitas Rojas”**

Cuyo cuerpo no ha sido reclamado  
Se cuenta como #Feminicidio

Encontrada sin vida el 18 de marzo 2017. Su cuerpecito fue abandonado, estaba semidesnuda en la vía pública, sobre el camellón de av. Bordo de Xochiaca a la altura de la calle Virgen del camino, col. Del Sol, Nezahualcóyotl Edo. México.

Edad 03 a 05 años  
Estatura 95cms  
Compleción delgada  
Ojos color café  
Cabello castaño  
Oscuro, lacio, corto  
Nariz recta  
Boca mediana, labios medianos  
Frente mediana  
Cejas semipobladas

Vestía únicamente sudadera color verde, playera color lila con un hada de Disney, calcetas rojas.

Así mismo se encontró a un costado de dicho cuerpecito una cobija de algodón de colores, con las figuras de ositos, un par de botas negras, u overol color amarillo, un pants color blanco con estrietas, una pañalita de color blanco con encaje amarillo.

📍 @Fridaguerrera 📱 FRIDAGUERRERA



En clase trabajamos, además, con otra foto de Lupita que nos proporcionó la activista FridaGuerrera; sin embargo, la omitiremos en este trabajo porque no se trata de una imagen pública y ella misma nos solicitó ocuparla sólo dentro del aula, exclusivamente para los fines de la intervención.



El caso de Lupita fue notable para ejemplificar el enriquecimiento de experiencia ya que, con estas fotografías, logramos estimular la sensibilidad de los alumnos que las observaron durante nuestra intervención. En primera, por tratarse de una menor de edad, así como por las circunstancias en las que vivió y en las que ocurrió su feminicidio, pero también por el poder visual que las propias imágenes poseen. Con éstas, FridaGuerrera provocó una reflexión dialéctica que parte del shock sensible y alcanza la recuperación del recuerdo de Lupita. Al politizar las imágenes creadas a partir de un teléfono celular, Frida consiguió dar voz a Lupita y proclamar justicia en su nombre, lo cual es sumamente significativo, teniendo en cuenta que, incluso antes de su muerte, ella no tenía una identidad; es decir, no tenía nombre ni registro ante la autoridad civil competente: estaba sumida en el anonimato. En suma, con las imágenes que Frida capturó, hizo una construcción histórica de Lupita y evitó que su memoria se perdiera en el flujo temporal homogéneo y vacío de la historia.

## **Anexo III**

Fotogalería: ¡La  
filosofía me hizo rico...  
de experiencia!



## Primera parte: Experiencia empobrecida: La imagen como mercancía y manipulación.<sup>243</sup>

### Equipo 2

La foto muestra un toro sobre el suelo, al ser herido por el torero, quien celebra su hazaña junto a los espectadores.

Escogimos esta imagen, ya que la consideramos una pérdida de experiencia, porque inicialmente se consideraba una "tradicción", que posteriormente se volvió un espectáculo en diversos países.



### Equipo 9



En la foto se muestra a unos jóvenes en un yate en el que se están embriagando con una cerveza corona en el cuál dan a entender que es la bebida con la que te puedes divertir más, ya que establece que los jóvenes con dinero la toman y es una manera de que todos los demás jóvenes la consuman y así estar en "onda" como los de la foto. Así cómo también presumir de lo que pueden tener y "disfrutarlo" teniendo una vivencia sin sentido debido a que no les importa realmente vivir, si no solo dar a conocer lo que tienen.

<sup>243</sup> El funcionamiento de la proyección de PowerPoint fue el siguiente: primeramente, se proyectó la imagen elegida por los alumnos para que pudiera ser observada por sus compañeros y otros asistentes; luego, se mostraron los textos que ellos elaboraron a manera de "pie de foto", en los cuales no sólo describieron las fotografías, sino también su particular lectura sobre ellas, y finalmente, se volvía a proyectar la imagen inicial para que ésta fuera examinada, por el espectador, a partir de una reflexión que pretendía vincular lo observado con la interpretación propuesta. Esta proyección se reprodujo en bucle todo el tiempo que duró el montaje de la fotogalería.

## Equipo 1



El Médico sin fronteras es una institución que se caracteriza por brindar ayuda a los más necesitados.

En esta fotografía observamos a una doctora de tez blanca auscultando a un paciente menor de edad de tez negra.

Podemos observar, como equipo, que la doctora mantiene una posición protectora por el paciente; se observa, claramente, que el paciente fija su mirada hacia la cámara, lo cual nos denota la premeditación de la fotografía. Además de que la posición que mantiene la doctora no concuerda con el procedimiento médico.

A pesar de que su fin es conccionar al espectador e invitar a brindar ayuda, se puede apreciar la pretensión de lo que supondría una experiencia resultando una simple vivencia que insensibiliza tras su repetición, puesto que no es la única foto de la institución que se presenta ~~así~~ <sup>así</sup> en cierta forma. A su vez, existe una clara violación del paciente, ya que, por ética del médico, no está permitido exponer de una forma cruel al mismo y su enfermedad o tratamiento.

## Equipo 4

Seleccionamos dicha imagen, ya que la persona involucrada está prácticamente inconsciente debido al abuso de sustancias nocivas para la salud (alcohol), se puede apreciar, ya que, a su alrededor se encuentran vasos que probablemente contenían alcohol. Se observa que fue abandonado en un lugar con vegetación y con gufos (tal vez en sentido de burla), esto puede permitir que dicha persona pueda ser objeto de burla ya que esta foto la puede tomar cualquier persona y usarla para lo antes mencionado. La persona que tomó la foto tiene empobrecimiento de experiencia ya que solo está tomando la foto y cobándola para que este sea <sup>objeto</sup> objeto de burla y tal vez genere seguidores. Se nota que es solo por morbo ya que no se muestra algún tipo de ayuda y aparte contiene una descripción en la misma foto que contienen palabras de burla.



Hasta sus tatas. 😂😂

Putra madre debí haberme quedado un rato más JAJAJAJA



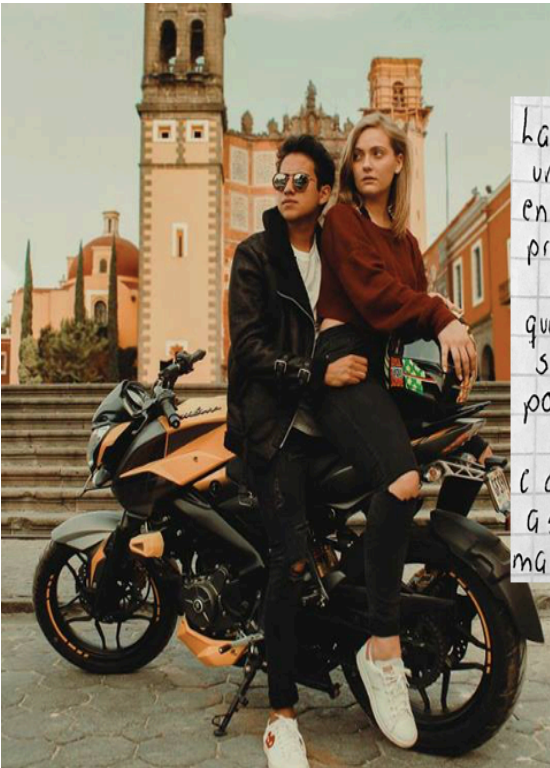
## Equipo 6



En la imagen se muestra cómo un hombre tiene de mascota a un leopardo atado por el cuello en su camioneta, lo tiene sentado en el asiento delantero. Mientras el hombre conduce, tiene en su mano su celular.

Si lo relacionamos con el empobrecimiento de experiencia, el hombre está mostrando su poder y riqueza, tratando a la vida del leopardo como si fuera un objeto más de su colección sin pensar en las necesidades que pueda tener al ser un animal salvaje. Dando el mensaje de que se puede dar cualquier lujo sin importar la cantidad de dinero necesaria.

## Equipo 7



La imagen muestra empobrecimiento por que presenta una gran cantidad de estereotipos, principalmente enfocados a los lujos que se pueden dar los protagonistas de la foto.

El retrato utiliza como fondo un espacio que consiste en una plaza pública y cultural, siendo exhibido por su valor estético y no por su importancia cultural e histórica.

La foto se enfoca en demostrar los recursos económicos que poseen los protagonistas, así como su facilidad de poseer objetos materiales y de viajar.

## Segunda parte: ¡La filosofía me hizo rico... de experiencia!



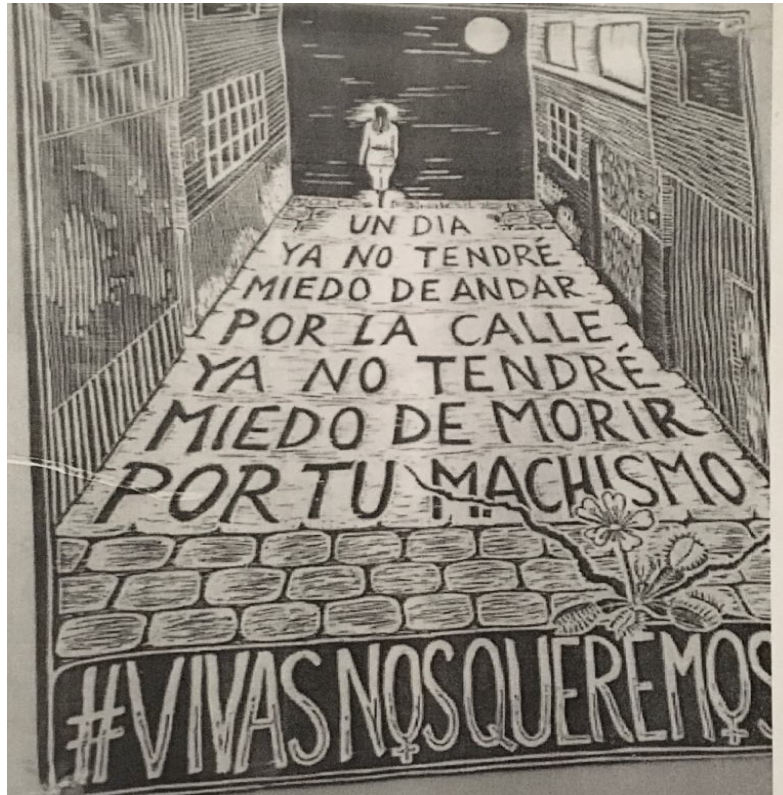
La fotogalería se montó en la sala de exposiciones “Galería Centenario” dentro del CCH Azcapotzalco y fue dividida en dos partes: la primera correspondía a la presentación en PowerPoint con las imágenes que los alumnos eligieron para ejemplificar el empobrecimiento de experiencia. Esta proyección se realizó sobre una de las paredes del recinto; por otra parte, en las mamparas del lugar se exhibieron las fotografías que ellos mismos habían capturado para proporcionar ejemplos del enriquecimiento de experiencia.

En este punto, es valioso resaltar la importancia que tuvo el hecho de que las fotografías se hayan presentado en este espacio específico, toda vez que notamos un fenómeno extendido en varios de los estudiantes; éste fue que al haber salido del salón y encontrarse en un espacio distinto a él, hizo que los jóvenes realmente se asumieran como asistentes de una galería. Ellos adoptaron, tal vez de manera inconsciente, posturas que son comunes en espacios como museos, galerías de arte y otros espacios destinados a la exposición de obras de arte. Al respecto, notamos que los jóvenes se tocaban la barbilla, cruzaban los brazos en señal de reflexión, o bien, los flexionaban para poner sus manos sobre su cintura e incluso echaban un poco hacia atrás su cuerpo para observar con mayor detenimiento o fruncían el ceño como manifestando sorpresa o asombro.





## Algunas de las fotografías expuestas por los alumnos para ejemplificar el enriquecimiento de experiencia



**#VivasNosQueremos.** Alexa Valenzuela Sánchez, 2018

#VivasNosQueremos  
La imagen representa el grito desesperado emitido por todas las mujeres, quienes hartas de sufrir miedo tratan de expresar su descontento.  
La sociedad actual está cansada de la opresión hacia las mujeres y esta es una de las mejores formas de expresarlo.  
En una realidad donde los feminicidios son innegables, es un poco tranquilizador saber que alguien está alzando la voz al hablar por todas las mujeres. Este sólo es el primer paso del resurgir de la sociedad.

El lema de la foto no sólo nos recuerda el machismo que las mujeres han tenido que soportar a través de la historia, sino también nos trae al presente los 480 casos de feminicidio vividos en el país.  
Esto nos concientiza de que cualquiera, en cualquier momento puede ser otra víctima y por esto, este asunto es tan importante.

El primer caso corresponde a #VivasNosQueremos. Esta foto, tomada por una alumna del equipo 7 a una lona amarrada en una de las paredes del CCH, generó mucho impacto entre sus observadores tanto por el poder visual de la propia fotografía como por el discurso que elaboraron los integrantes de este grupo para acompañar su exhibición.





*Flos Pulcherrimus*. Diana Laura Sáenz Valle, 2018

FLOS PULCHERRIMUS

Anteriormente fotografiada en el mes de febrero.  
No presentaba flor alguna, lo que nos llevo a pensar que no tenia vida.  
Sin embargo, al entrar la primavera nos dejo ver que tan equivocadas nos encontrabamos, tan solo no era su temporada.  
Esto nos permitio reflexionar sobre lo cotidiano y lo poco apreciado.

## ANÁLISIS ÉTICO

Como seres humanos tendemos a generar juicios inmediatos a partir del reflejo que percibimos de la imagen, con base en nuestros valores morales y éticos; cotidianizamos las situaciones y nos volvemos insensibles ante cada una de ellas.

De este modo, un "simple" árbol nos invita a reflexionar sobre lo fugaz de nuestras vivencias y la carencia de experiencias.



*Rostros de opresión (Los 43 de Ayotzinapa)*. Eduardo González Ramírez, 2018

## **Rostros de opresión**

(Los 43 de Ayotzinapa)

El mural representa enriquecimiento de experiencia porque simboliza la opresión de aquellos estudiantes y uno puede identificarse por ello, por ser un estudiante.

Además nos cautiva por que hoy en día sigue pasando la misma situación.

Por último, con esta imagen queremos rescatar y recordar lo que se ha ocultado y ya casi dado por olvidado lo que pasó en este acontecimiento.

Este mural logra transmitir un sentimiento lo cual logra en una persona la sensibilidad debido a la apropiación de la experiencia que tuvo el gobierno en este hecho, por lo cual este mural cumple con la ética debido a la universalidad de la acción humana.

Vale la pena destacar este trabajo no sólo porque fue la única imagen impresa en tamaño póster, lo que causó un impacto mayor, sino debido a que el joven que tomó la fotografía nos comentó que al salir a su comunidad a buscar qué fotografiar, se reencontró con este mural, ubicado cerca de su lugar de residencia. Comentó que para él fue una sorpresa porque a pesar de la cercanía y de pasar por ahí constantemente, nunca había prestado atención a los murales pintados sobre esa pared. De esa manera, con su fotografía logró visibilizar una realidad y la apropiación de ella.

Asimismo, en la tarjeta descriptiva de la foto, él y sus compañeros de equipo lograron articular los nuevos contenidos, con sus reflexiones anteriores.



# **Bibliografía**

## Básica

- Amengual, Gabriel, Cabot, Mateu y Vermal, Juan L. (edits.), *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*, Madrid: Trotta, 2008.
- Arfuch, Leonor, “Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial-FLACSO-Fundación OSDE, 2014, pp. 75-84.
- Benjamin, Walter, *Dirección única*, Madrid: Alfaguara, 2005.
- \_\_\_\_\_, *El autor como productor*, México: Itaca, 2004.
- \_\_\_\_\_, “El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 301-316.
- \_\_\_\_\_, “Enseñanza de la moral”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 48-54.
- \_\_\_\_\_, “Enseñanza y valoración”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 35-42.
- \_\_\_\_\_, “Experiencia”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 54-56.
- \_\_\_\_\_, “Experiencia y pobreza”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 216-222.
- \_\_\_\_\_, “Historia y coleccionismo: Eduard Fuchs”, en *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, Buenos Aires: Taurus, 1989, pp. 87-139.
- \_\_\_\_\_, “La Bella Durmiente”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 9-13.
- \_\_\_\_\_, “La juventud se mantuvo en silencio”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 67-69.
- \_\_\_\_\_, “La posición religiosa de la nueva juventud”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 74-76.

- \_\_\_\_\_, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México: Itaca, 2003.
- \_\_\_\_\_, “La reforma escolar, un movimiento cultural”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 13-16.
- \_\_\_\_\_, “La vida de los estudiantes”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 77-89.
- \_\_\_\_\_, *Libro de los pasajes*, Madrid: Ediciones Akal, 2009.
- \_\_\_\_\_, “Metas y caminos de los grupos pedagógicos estudiantiles en las universidades alemanas”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 61 y 67.
- \_\_\_\_\_, “Pequeña historia de la fotografía”, *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, Buenos Aires: Taurus, 1989, pp. 61-85.
- \_\_\_\_\_, “Romanticismo”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, pp. 42-46.
- \_\_\_\_\_, “Romanticismo: la respuesta del ‘profano’”, en *Obras, libro II, vol. 1*, Madrid: Abada Editores, 2007, p. 47.
- \_\_\_\_\_, “Sobre algunos temas en Baudelaire” en *El París de Baudelaire*, Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2012, pp. 183-241.
- \_\_\_\_\_, “Sobre el concepto de historia”, en *Estética y política*, Buenos Aires: Las cuarenta, 2009, pp. 135-158.
- \_\_\_\_\_, “Teorías del fascismo alemán”, en *Estética y política*, Buenos Aires: Las cuarenta, 2009, pp. 67-82.
- \_\_\_\_\_, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Itaca-UACM, 2008.
- Buck-Morss, Susan, *Dialéctica de la Mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*, Madrid: Antonio Machado Libros, 2001.
- \_\_\_\_\_, *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*, México: Siglo XXI Editores, 1981.
- \_\_\_\_\_, *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, Buenos Aires: Interzona Editora, 2005.

- Carli, Sandra, “Ver este tiempo. Las formas de lo real”, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial-FLACSO-Fundación OSDE, 2014, pp. 85-95.
- Colom, Antoni J. y Ballester, Lluís, *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2015.
- Didi-Huberman, Georges, *Arde la imagen*, México: Ediciones Ve, 2012.
- Dussel, Inés, “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial-FLACSO-Fundación OSDE, 2014, pp. 275-293.
- García, Luis Ignacio, “Una política de las imágenes: Walter Benjamin, organizador del pesimismo”, en *Escritura e imagen. Revista de la Universidad Complutense de Madrid*, vol. 11, 2015, pp. 111-133. Disponible en < [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESIM.2015.v11.50968](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESIM.2015.v11.50968) >. Consultado el 30 de mayo de 2018.
- Freire, Paulo, *El grito manso*, México: Siglo XXI Editores, 2003.
- \_\_\_\_\_, *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores, 1981.
- \_\_\_\_\_, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Ediciones Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores, 2005.
- McLaren, Peter, “La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño”, en Alba, Alicia (comp.), *Posmodernidad y educación*, México: Miguel Ángel Porrúa-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1998, pp. 103-127.
- \_\_\_\_\_, “La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad”, en Alba, Alicia (comp.), *Posmodernidad y educación*, México: Miguel Ángel Porrúa-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1998, pp. 265-313.
- Richard, Nelly, “Estudios visuales y políticas de la mirada”, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial-FLACSO-Fundación OSDE, 2014, pp. 97-109.

- Sontag, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires: Alfaguara 2003.
- Tackels, Bruno, *Walter Benjamin: una vida en los textos*, Valencia: Universitat de València, 2012.
- Rancière, Jacques, *El malestar en la estética*, Buenos Aires; Capital Intelectual, 2011.

## Complementaria

- Agamben, Giorgio, "Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia" en *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.
- Argüelles Fernández, Gerardo, "De la vivencia a la experiencia estética. Aproximación a una distinción conceptual con base en su traducción de la lengua alemán" en Mandoki, Katya y Marcovich, Andrea (comp.), *Incógnitas y desciframientos de la estética actual*, México: Asociación Mexicana de Estudios en Estética, 2013.
- Barajas Sánchez, Benjamín, *Plan General De Desarrollo Institucional 2018-2022*. Disponible en < [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PGDI\\_DGCCH\\_2018-22.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PGDI_DGCCH_2018-22.pdf) >. Consultado el 17 de abril de 2019.
- Barrón Tovar, José Francisco y Domínguez Jiménez, Román, "La filosofía en tiempos del cólera. Acercamiento a una diagnosis de respuesta estético-política", en *Murmulllos Filosóficos*, vol. 2, núm. 3, 2012, pp. 13-25. Disponible en < <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmulllos/article/view/59190/52250> >. Consultado el 22 de octubre de 2018.
- Bazán Levy, José de Jesús, "Horizontes actuales de la educación media superior", en Bazán Levy, José de Jesús, y García Camacho, Trinidad (coords.), *Educación Media Superior. Aportes*, vol. I, México: UNAM-CCH, 2001, pp. 15-45.
- Becerril Bonilla, Fabiola, "El humanismo en la pedagogía crítica de Paulo Freire", en Escalera Bourillon, Jeannette (coord.), *La necesidad de la ética y la*

*estética en la teoría pedagógica. Un encuentro entre sujetos interlocutores*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2017, pp. 53-62.

- Cáceres-Péfaur, Beatriz, “Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/nuevos paradigmas”, en *Anuario del Doctorado en Educación*, núm. 4, 2010, pp. 75-99. Disponible en < <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3869/3696> >. Consultado el 12 de octubre de 2018.
- Catz, Fernando, *Benjamin y Brecht: una teoría refuncionalizadora para la práctica cultural antagonista*, Ponencia presentada en el Instituto de Investigaciones Gino Germani con motivo de las VI Jornadas de Jóvenes investigadores, celebradas del 10 al 12 de noviembre de 2011.
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Cohen, Esther (ed.), *Glosario Walter Benjamin. Conceptos y figuras*, México: UNAM-IIFL, 2016.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Disponible en < <https://www.cch.unam.mx/historia> >. Consultado el 21 de marzo de 2018.
- \_\_\_\_\_, *Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, 1996. Disponible en < <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf> >. Consultado el 24 de marzo de 2018.
- \_\_\_\_\_, *Programa Institucional de Tutoría*. Disponible en < <https://www.cch.unam.mx/pit> >. Consultado el 19 de abril de 2019.
- \_\_\_\_\_, *Programa de Estudio. Área Histórico-Social. Filosofía I y II*. Disponible en < [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_filosofiaiyyii.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf) >. Consultado el 3 de mayo de 2018.
- Consuelo Hernández, Javier, *Lo instituido e instituyente del Modelo Educativo del CCH. Perspectiva de los profesores fundadores del Plantel Azcapotzalco*, tesis de doctorado, inédita. Disponible en < <http://132.248.9.195/ptd2017/septiembre/0765058/Index.html> >. Consultado el 1 de diciembre de 2018.

- Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona/México: Ediciones Pomares, 2005.
- Dirección General de Administración Escolar, *¿Cómo ingreso al bachillerato UNAM?*, p. 28. Disponible en < <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingresobach15web.pdf> >. Consultado el 7 de marzo de 2018.
- Dirección General de Comunicación Social, *Gaceta UNAM*, Tercera Época, vol. II, número extraordinario, 1 de febrero de 1971. Disponible en < <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamari-lla.pdf> >. Consultado el 13 de marzo de 2018.
- Echeverría, Bolívar, “Arte y utopía”, en *Modernidad y blanquitud*, México: Ediciones Era, 2016, pp. 135-156.
- Fernández Martorell, Concha, *Walter Benjamin: crónica de un pensador*, Barcelona: Montesinos, 1992.
- Forster, Ricardo, *Walter Benjamin y el problema del mal*, Buenos Aires: Altamira, 2003.
- Friedman, George, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- García Amilburu, María y García Gutiérrez, Juan, *Filosofía y educación. Cuestiones de hoy y siempre*, Madrid: Narcea, 2012.
- García Pérez, Irene Ana María y Ortega del Valle, Miguel (coords.), *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*, CCH, septiembre de 2012. Disponible en < [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Historico-Social\\_final.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Historico-Social_final.pdf) >. Consultado el 4 de octubre de 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *PLANEA. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*. Disponible en < <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf> >. Consultado el 30 de octubre de 2018.
- Krauss, Rosalind y Foster, Hal, “Cuestionario sobre cultural visual”, en revista *Estudios visuales*, núm. 1, 2003, pp. 82-126.

- Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, *Proyecto de Adecuación y Modificación del Plan de Estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. Disponible en < <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/plan.pdf> >. Consultado el 7 de enero de 2019.
- Marchán Fiz, Simón, *La estética en la cultura moderna*, Madrid: Alianza, 2000.
- Margarit, Rosa María, “La importancia de la educación estética”, en *Revista Ensayos Pedagógicos*, núm. 1, vol, 3, 2004, pp. 19-28. Disponible en < <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4502> >. Consultado el 26 de octubre de 2018.
- Martínez Luna, Sergio, “Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización”, en *Revista Digital do LAV*, vol. 7, núm. 3, 2014, pp. 3-18. Disponible en < <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337032941002.pdf> >. Consultado el 5 de octubre de 2018.
- Marsiske, Renate, “La Universidad de México: Historia y Desarrollo”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8, año 2006, p. 25. Disponible en < <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf> >. Consultado el 5 de enero de 2019.
- Morado, Raymundo, “En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior”, en *Murmulllos Filosóficos*, vol. 1, núm. 1, 2011, pp. 19-25. Disponible en < <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmulllos/article/view/59260/52326> >. Consultado el 18 de febrero de 2018.
- Páez Martínez, Ruth Milena, Rondón Herrera, Gloria Marlén y Trejo Catalán, José Humberto (edits.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (Buenos Aires: CLACSO, México: CRESUR, 2018. Disponible en < [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf) >. Consultado 15 de septiembre 2019.
- Pandolfini, Eugenio, *Percepción dispersa. Arquitectura y tactilidad en la sociedad de la comunicación*, tesis doctoral inédita dirigida por María Teresa Muñoz Jiménez y Fernando Quesada López, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2014.



- Pantoja Morán, David, *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México: UNAM-CCH, 1983.
- Pérez Olvera, Ausencio, “Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero”, en Vargas Lozano, Gabriel, (comp.), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México: Editorial Torres Asociados-Red Internacional de Hermenéutica Educativa, pp. 75-92.
- *Primer Diagnóstico sobre la Inseguridad al Interior de las Instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (PDIII-UNAM)*, < <https://es.slideshare.net/Urbanovision/diagnostico-sobre-la-inseguridad-unam> >. Consultado el 3 de enero de 2019.
- Rancière, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires: Manantial, 2010.
- Robles Uribe, José E., “Un modelo de docencia para el bachillerato”, en Bazán Levy, José de Jesús, y García Camacho, Trinidad (coords.), *Educación Media Superior. Aportes*, vol. I, México: UNAM-CCH, 2001, pp. 209-225.
- Robles Vásquez, Héctor Virgilio y Pérez Miranda, Mónica Gladis, *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*, INEE, 2018. Disponible en < <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf> >. Consultado el 8 de octubre de 2018.
- Rubio Hancock, Jaime, “6 lecciones de filosofía que los políticos podrían haber aprendido”, *El País*, 21 de octubre de 2018. Disponible en < [https://verne.elpais.com/verne/2018/10/19/articulo/1539947599\\_056178.html](https://verne.elpais.com/verne/2018/10/19/articulo/1539947599_056178.html) >. Consultado el 21 de octubre de 2018.
- Saladino García, Alberto, *Diagnóstico de la situación de la filosofía en México*, Observatorio Filosófico de México, 2014. Disponible en < <http://www.ofmx.com.mx/2014/08/diagnostico-de-la-situacion-de-la-filosofia-en-mexico-2/#.W5nGKi3mGb8> >. Consultado el 1 de octubre 2018.
- Salinas Herrera, Jesús, “La enseñanza de la filosofía”, en *Murmulllos. Filosofía que descubre la verdad*, año 6, núm. 13, pp. 1-4. Disponible en <

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/issue/view/4696/showToc> >.

Consultado el 15 de abril de 2019.

- \_\_\_\_\_, *Informe de Gestión Directiva 2014-2018*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en < [http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CCH-2014\\_2018.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CCH-2014_2018.pdf) >.  
Consultado el 17 de abril de 2019.
- Toscano, Javier, *Un mundo sin Dios, pueblo de fantasmas. La imagen dialéctica: recurso para una semiología radical. Una lectura de Walter Benjamin*, México: UNAM-FFyL, 2014.
- UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*, México: UNESCO-UAM-I, 2011.
- Vargas, Mariela Silvana, “La Bella Durmiente y el motivo del despertar de la juventud en el Walter Benjamin temprano”, en *Revista de Filosofía y Teoría Política*, núm. 47, 2016, pp. 1-8. Recuperado de: < <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPe005> >. Consultado el 25 de junio de 2018.
- Vargas Lozano, Gabriel, “La filosofía y las humanidades y su (no) lugar en la reforma integral de la educación media superior de la SEP”, en *Murmullos Filosóficos*, vol. 1 núm. 1, 2011, pp. 48-61. Disponible en < <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/article/view/59260/52326> >. Consultado el 27 de septiembre de 2018.
- Vargas Lozano, Gabriel y Torres, José Alfredo, *Reflexiones sobre la situación actual de las humanidades y la filosofía*, Observatorio Filosófico de México, 2013. Disponible en < [http://dcsh.izt.uam.mx/cen\\_doc/cefilibe/images/libros-e/02-Folleto-filosofia-y-las-humanidades.pdf](http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/02-Folleto-filosofia-y-las-humanidades.pdf) >. Consultado el 13 de abril de 2018.
- Velázquez, Alejandra, “La enseñanza de la filosofía y el «cuidado de sí»: ¿saber qué es la justicia o actuar de manera justa?” en Monroy Nasr, Zuraya, León-Sánchez, Rigoberto y Álvarez Díaz de León, Germán (edits.), *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y de la ciencia*, México: UNAM-Facultad de Psicología, 2017.

- Villa Lever, Lorenza, “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coord.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII. Educación, México: COLMEX, 2010, pp. 271-311.
- Weigel, Sigrid, “El detalle en las imágenes fotográficas y cinematográficas. Sobre la significación de la historia de los medios para la teoría de la cultura de Walter Benjamin”, en *Boletín de estética*, año VIII, núm. 19, marzo 2012, p. 10. Disponible en < <http://www.boletindeestetica.com.ar/uncategorized/boletin-de-estetica-nº-19/> >. Consultado el 20 de marzo de 2018.
- Witte, Bernd, *Walter Benjamin. Una biografía*, Barcelona: Gedisa, 2002.
- Wohlfarth, Irving, “Las políticas de la juventud: la lectura de Walter Benjamin de *El Idiota*”, en *Acta poética*, núm. 23, 2002, p. 143-164. Recuperado de: < [https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view\\_File/88/87](https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view_File/88/87) >. Consultado el 15 de julio de 2018.