



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FILOSOFÍA

¿Cómo hacer cosas con los conceptos en el salón de clases de la educación media superior?

TESIS
QUE OPTA POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN FILOSOFÍA

PRESENTA: LUIS RODRIGO ROCHÍN MEDINA

Director de tesis:
DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, CDMX. Septiembre 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

¿CÓMO HACER COSAS CON LOS CONCEPTOS EN EL SALÓN DE CLASES DE LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR?

MODALIDAD DE GRADUACIÓN “TESIS” QUE PARA OPTAR POR EL GRADO
DE: MAESTRÍA EN FILOSOFÍA

PRESENTA: LUIS RODRIGO ROCHÍN MEDINA

TUTOR PRINCIPAL:
DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO
Entidad 10

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNANDEZ
Entidad 10
DR. FAUSTO RICARDO DÍAZ BERISTÁIN
Entidad 10

Ciudad de México, Méx., junio 2020

*Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.*

*Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.*

*Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.*

Kavafis, Ítaca

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	5
CAPÍTULO 1. EI PANORAMA DE LA EDUCACIÓN.....	7
§1. Introducción.....	7
§2. Del filósofo	13
§3. De la generalidad de la Filosofía y la naturaleza humana.....	15
§4. Del papel de la educación en la formación del hombre.....	18
§5. Problemas educativos y el papel de la Filosofía.....	24
§6. Niveles de enseñanza de la Filosofía	27
§7. Aprendizaje significativo en la Filosofía.....	29
§8. Poner en práctica la Filosofía.....	33
§9. Conclusión	36
CAPÍTULO 2. MÉTODO Y ALCANCE	39
§10. Introducción.	39
§11. De los conceptos y de la Filosofía	41
§12. Enseñar – Aprender Filosofía desde la filosofía analítica.....	44
§13. Filosofía analítica y análisis conceptual	48
§14. Cómo y porqué enseñar análisis conceptual.....	50
§15. Sobre la interpretación de los conceptos en la educación	53
§16. Escepticismo y pensamiento crítico.....	56
§17. Verdad e interpretación	59
§18. Hacia una interpretación de la Identidad Personal	61
§19. Del lenguaje.....	64
§20. Andamiaje sobre la certeza.....	68
§21. Conclusión.....	71
CAPÍTULO 3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	76
§22. Introducción	76
§23. Del humanismo y su incidencia en el análisis conceptual.....	78
§24. Competencias genéricas y disciplinares y su compatibilidad con el análisis conceptual	82

§25.	Hacia una secuencia didáctica del análisis conceptual, el pensamiento crítico y la Identidad Personal.....	88
§26.	Sobre la estrategia didáctica.....	92
§27.	Evaluación	97
§28.	A la mira del análisis conceptual: secuencia didáctica.....	100
§29.	Conclusión	120
§30.	Valoración Crítica	121
§31.	CONCLUSIONES GENERALES	124
§32.	Anexo 1 (Materiales de trabajo)	130
§33.	Anexo 2 (Lecturas utilizadas).....	137
§34.	Anexo 3 (Evidencias de la didáctica del proyecto).....	184
§35.	Anexo 4 (Programa de estudios).....	213
§36.	Anexo 5 (Taxonomía de Bloom).....	224
§37.	Bibliografía.....	225
§38.	Índice de nombres.....	230
§39.	Índice de materias.....	231

INTRODUCCIÓN GENERAL

Este trabajo, que fundamenta documentalmente la práctica de una intervención didáctica para la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres, se propone aportar algunas observaciones que ayudarán a comprender mejor cómo hacer cosas con conceptos. Considero necesario mostrar un cambio de perspectiva en el desarrollo de la tarea más urgente en la educación filosófica: prestar especial atención a las creencias y el influjo de la cultura que se ajusta constantemente a nuevas circunstancias. Pues aún resultan sorprendentes los desajustes de tipo conceptual, que tienen lugar cuando la inseguridad intelectual y moral se anticipa a las correspondientes quiebras materiales. Para todo ello se divide en cuatro capítulos.

En el capítulo 1, intitulado ‘El panorama de la Educación’, se examina la naturaleza de la propuesta con su referente contextual, se pone en claro cuál es el estado del arte; se aclara qué es lo que busca que haga el análisis conceptual y por qué es justificado enseñarlo, es decir, a la base de qué problemas se inserta como una tesis MADEMS.

En el capítulo 2, llamado ‘Método y alcance’, y que intenta justificar las acciones filosóficas a tomar, se desarrolla detenidamente la noción de análisis conceptual como clave para una interpretación adecuada del quehacer filosófico. A la luz de la filosofía y, en especial, de la filosofía analítica se expone cómo el lenguaje y las creencias deben ser puestas en circunstancias propias de una actitud escéptica frente a retos filosóficos como el de la certeza y la Identidad Personal. La Identidad Personal se explica en el foco de la discusión de los conceptos de libertad y dignidad que proporciona el ejercicio del análisis conceptual. Esta visión se enmarca en la discusión de Derek Parfit y Galen Strawson sobre el ejercicio de una Narratividad y Episodicidad de la Identidad Personal.

En el capítulo 3, denominado ‘Aspectos pedagógicos’, examina la justificación pedagógica de la propuesta filosófica, se desarrolla un *andamiaje* de los conceptos filosófico-pedagógicos, estableciendo sus conexiones internas, además de incluir en su análisis algunos problemas contemporáneos de metodología más sobresalientes como las competencias, el pensamiento crítico y la formación de la identidad. Este capítulo toma en cuenta el humanismo entendido desde una óptica de Kolb, Thorndike y Bloom frente a las propuestas de Wittgenstein de cómo elaboramos marcos de referencias a nuestros conceptos, se pone en

evidencia que, para Wittgenstein, así como para Kolb la categoría de forma de vida es clave para la propuesta.

El capítulo 4, intitulado ‘La práctica’, proporciona un comienzo adecuado para establecer la conexión entre filosofía y pedagogía. Pero incluso pensando como el reporte de aquellas acciones tomadas en favor de hacer operativa la propuesta y alcanzar una de las metas propuestas de la educación: la apropiación de los contenidos en un nivel personal. Este capítulo termina siendo, en resumidas cuentas, la evidencia de la propuesta en el escenario del Colegio de Bachilleres.

Los beneficios para llevar a cabo esta tarea se deben principalmente a la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, junto con una generosa beca por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que me han permitido dedicar en los años 2018-2020 a escribir esta tesis. Reconozco agradecido toda esa ayuda. Y tengo además que agradecer a la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS por el acercamiento a mi amigo y profesor el Doctor Armando Rubí Velasco, que me ha permitido beneficiarme de su competente crítica y conocimiento. La tesis ha ganado mucho con su ayuda, así como con la ayuda de la Doctora Martha Diana Bosco Hernández, que con su sabio y exhaustivo consejo me ha orientado muy bien sobre la parte pedagógica. Adicionalmente a ellos, he de agradecer al Doctor Fausto Díaz Beristáin, quien de una manera inteligente y paciente ha aportado valiosas contribuciones que han mejorado el desarrollo del texto.

Quiero también agradecer a muchos profesores que de manera directa e indirecta han hecho aportaciones a este trabajo mediante sus cursos y constantes observaciones personales a: al Doctor Alejandro Alba Meraz, a la Doctora Olivia Mireles Vargas, al Maestro Gabriel Ramos García.

Por último, aunque no menos importante, fue la titánica ayuda de mi esposa, quien resistió estoicamente a un continuo corregir y leer mis anotaciones; así como a mis hijas Renata y Fátima por el ánimo que me dan.

...así tiránicamente cabalgados

llegamos hasta el tiempo de las ciudades esplendentes

Tomás Segovia, Parlamento

CAPÍTULO 1. EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

§1. Introducción

Hay algunos conceptos que nacen siendo extraordinarios, pero al cabo de algún tiempo terminan siendo, al menos en sus formas más generalizadas, una trivialidad ampliamente usada. Uno de esos conceptos es el de “progreso” y que, grosso modo, consiste en el compromiso de que todo lo que humanamente hagamos debe avanzar hacia lo mejor. El nivel de acuerdo, sobre lo que es el progreso y lo mejor, empieza a descender cuando intentamos desarrollar principios de nuestra cultura. Uno de esos principios es el de la educación. Y en este ámbito el verdadero desacuerdo aparece al intentar especificar funciones como las del docente, las del alumno, las de la escuela, de los padres de familia, los psicólogos, los pedagogos, los diseñadores curriculares, entre otros.

Este desacuerdo del progreso de la educación, i.e. su mejora, ha generado un amplio debate entre los actores educativos y cómo implementar estrategias, herramientas y contenido. El caso de México no es la excepción, aunque el enfoque y la historia que ha tenido puede hacer pensar que criticarla o defenderla permite mantener una importante diferencia entre lo idealizado y lo real del proyecto. Veamos a continuación cómo se encuentra el panorama en México.

La educación en México ha tenido una historia que recientemente ha sufrido grandes transformaciones, y la encargada de su estructuración es la Secretaría de Educación Pública (SEP). Concebida de este modo amplio, la SEP incluye como uno de sus departamentos a la

Educación Media Superior (EMS), quien hacia 2008 estableció la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), para 2012 consolidó la obligatoriedad de la EMS como enseñanza básica, en 2017 presentó el Modelo Educativo, y con ello se pensó que los esfuerzos en este particular departamento se hallaban en trance de alcanzar un éxito sin precedentes.

En una perspectiva más reciente, esta suposición parece haberse reforzado con la proyección de una educación de calidad. Sin embargo, esta corrección es, conscientemente, una decepción, ya que la firmeza y la evidencia actual que asociamos a la EMS no puede ser reclamada en términos de sus objetivos: hacer personas críticas, reflexivas y competentes no sólo en el ámbito personal y como ciudadano, sino laboral. Pese a todo, el éxito alcanzado en la mejora de estándares y procesos de la EMS sigue siendo ejemplar, comparativamente a otras pautas, y podemos iluminar de alguna manera las transformaciones de la EMS siguiendo su curso histórico.

En el año 2008, se puso en marcha un proceso de transformación: la RIEMS que se completó a nivel constitucional, con la obligación del Estado de mejorar la calidad de la educación, a fin de que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida.

Como parte de la RIEMS, se realizó una revisión del Modelo Educativo, incluidos los planes y programas, los materiales y los métodos educativos. Con estas aportaciones, en 2017 la SEP presentó un planteamiento para la actualización del Modelo Educativo, es decir, la forma en que se propone articular los componentes del sistema para lograr el máximo logro de aprendizaje de los jóvenes.

A partir de la convicción de que el mejoramiento de la educación es un desafío que requiere de la participación de diversos actores, como son padres de familia, alumnos, docentes, directivos y administrativos, y de que un modelo educativo tiene que conformarse como una política de Estado, la SEP sometió los proyectos a discusión mediante varios sondeos al análisis y discusión de algunos actores involucrados en la educación. Tras concluir la consulta, estas aportaciones contribuyeron a precisar la visión del Modelo Educativo y de los nuevos planes y programas de estudio.

De entre los principales aciertos se señalaron la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales. Y respecto a los principales retos, se informó la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la práctica.

En particular, destacan los siguientes puntos que se incorporan en el Modelo (SEP, 2017):

- Mejor relación horizontal entre los aprendizajes esperados en cada nivel educativo; y mayor vinculación entre estos y los contenidos de planes y programas de estudio.
- Mejor gradualidad entre los niveles educativos, expresada en los perfiles de egreso, para guiar los esfuerzos de padres, docentes y autoridades educativas.

La explicación de las condiciones del sistema educativo que hicieron necesaria la Reforma Educativa, cuyas conclusiones sirvieron para la definición de los fines de la educación y una mejor articulación de los componentes del sistema, se muestra en el reconocimiento de la diversidad de contextos y modalidades en que se desarrollan las comunidades educativas y el fortalecimiento de la perspectiva de inclusión y equidad como un componente transversal del sistema educativo.

Para alcanzar ese propósito, la SEP replanteará el modelo educativo surgido en 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y las posteriores modificaciones constitucionales de 2012 y 2013 -cuando se estableció como finalidad garantizar la calidad en la educación obligatoria-, así como en 2017 con la publicación del Nuevo Modelo Educativo. Se considera que, a pesar de la aprobación de leyes secundarias, muchas acciones y ejecuciones de esos proyectos no tuvieron resultados positivos porque no existió una estrategia pertinente para su implementación.

La propuesta educativa de la actual administración 2018-2024 considera de manera prioritaria que se deben reconocer las necesidades y condiciones reales de los estudiantes y, con base en ello, se definirá el perfil que se quiere formar y las rutas que deberán implementarse desde el sistema educativo, que favorezcan la formación integral y la reducción de las desigualdades sociales que permita consolidar la calidad y equidad en la

educación. Que los estudiantes tengan los elementos necesarios para continuar con su formación superior, o bien, incorporarse a la vida laboral.

Tras este breve recorrido al panorama de la educación en México hay que precisar cuál es el objetivo de esta educación que propone tal reforma y que afecta a escuelas como el Colegio de Bachilleres: ser competente. Para que la concepción de la competencia como condición de la acción tenga un efecto real en la transformación de la práctica educativa en el Colegio de Bachilleres es necesario apartarse de la planificación educativa centrada en el contenido o temario, para dar paso al desarrollo del estudiante en relación consigo mismo, con el mundo y con respecto del dominio de desempeño (disciplinar), en donde el llamado contenido es un objeto de aprendizaje y no lo central del aprendizaje.

Para ello, es necesario precisar qué entendemos por práctica educativa y por saber específico (dominio disciplinar para el cual se fomente la competencia). Se entiende que las prácticas educativas son las acciones que el docente, el estudiante y la institución educativa, como mediadores de las dinámicas de aprendizaje de los demás y de sí mismos se ponen en marcha en una situación sociocultural específica. Son naturalmente intersubjetivas y atañen no sólo al desarrollo cognitivo, sino también social culturalmente situado. El saber específico, por su parte, es el conocimiento dotado de un cierto valor social (Nersessian, 2007) que circula entre los estudiantes; este saber debe tener fundamentos y, por su naturaleza es un bagaje conceptual, o acervo cognitivo, contenido que incide en las acciones de los estudiantes porque afecta la visión del mundo de ellos.

Teniendo esto en mente, podemos definir a la educación como el proceso de socialización guiado por la incorporación de los individuos a la cultura para facultar y desarrollar oportunidades de cambio que mejore sus condiciones en el mundo. La educación puede centrarse en diversos aspectos, ya sean cognitivos, psicológicos, prácticos o en una mezcla entre ellos. Pero la educación basada en competencias, en un saber específico, del cual es mediador el docente, no es sólo un enunciado sobre los estados de las cosas del mundo, *es* un elemento que define el modo de ser y de hacer de los estudiantes. Si las prácticas educativas son las acciones y estrategias con las que el docente se pone en la posición de mediador entre los conceptos y el estudiante que aprende, el saber específico es un complejo entramado de conceptos culturales que inciden en la transformación de quien lo

aprende, tanto en sus condiciones cognitivas como sociales. Una cosa es el desempeño del estudiante porque posee la competencia y el bagaje conceptual para actuar de determinada manera; otra cosa es el acto de aprender en ese dominio y apropiarse de los conocimientos de ese saber (objetos de aprendizaje).

Esta visión de competencia ha hecho cambios en la perspectiva de diversas asignaturas, entre ellas la Filosofía. Y para adentrarnos en el estudio de la filosofía hay que centrarnos en sus objetivos. Las actuaciones filosóficas pueden ser muchas y se manifiestan de diferentes maneras, pero interesan las que son perceptibles para un estudiante que obra como interlocutor y que puede calificar el acto que presencia: la actuación se puede atestiguar y valorar en su vida. Dicho de otra manera, se trata de cómo un estudiante es y obra para transformar algo de los estados de la realidad. La acción filosófica está asociada a lo que se requiere (objetos de aprendizaje) para obrar y dejar evidencias o resultados.

El objeto de aprendizaje, que en este caso es el análisis conceptual, es un método que adquiere valor en relación con la actuación y las intenciones de ésta, pero no es la actuación en sí misma. En el plano educativo, se trata de aquello con lo que se entra en relación para aprender, lo que rebasa el simple concepto de contenido. La condición fundamental del objeto de aprendizaje es que es sometido a valoración por parte del estudiante que lo aprehende o lo apropia, y puede verse reflejado en su vida cotidiana.

Las competencias de un estudiante para hacer algo se manifiestan en las huellas de sus actos, es decir, en las pruebas, en las evidencias (que no necesariamente son exámenes y que pueden ser mapas conceptuales, infografías o disertaciones, entre otros) y que se pueden valorar a través de los indicadores de logro, que son los aspectos observables en que puede explicitarse una competencia y ser valorados según las expectativas sociales, como las definidas en los diseños curriculares.

Igualmente valdrá la pena que reconsideremos, en el complejo territorio de la educación, la idea de investigación para aprender y el serio interés interdisciplinario que permite la innovación teórica en la revisión de casos, pues ello puede permitir mejorar las técnicas de enseñanza de la filosofía a nivel bachillerato. Especialmente por el hecho de que la enseñanza de la filosofía se circunscribe, dentro de la EMS, a determinaciones institucionales como: i) programas específicos de estudio, ii) enfoque por competencias, iii)

lineamientos de enseñanza aprendizaje (según el Servicio Profesional Docente), es por lo que se permite la apertura y la interacción con nuevas formas de enseñanza y aplicación del conocimiento.

En específico, cabe cuestionarse, ¿cómo debemos entender las competencias?, y, además, ¿las competencias permiten la enseñanza de la Filosofía? En principio entendemos por competencias educativas lo siguiente:

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos: 1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. 2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. 3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación. 4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 1996: 11).

De acuerdo con lo anterior entendemos que las competencias permiten la enseñanza de la Filosofía si consideramos las competencias como un instrumento para pensar las prácticas de vida, prácticas que permiten de manera crítica entendernos a nosotros mismos en una esfera de conciencia, descubriendo que como humanos tenemos aspectos emergentes en todas nuestras circunstancias. En definitiva, no somos seres estáticos ni podemos pretenderlo ya que necesitamos una orientación acerca de nuestra interioridad, es decir, una actividad interior del pensamiento y de la voluntad. Y en consecuencia con lo propuesto, este ejercicio es estimulado con la práctica del análisis conceptual. Más adelante (§24) veremos la competencia filosófica como objetivo de este método.

Estas consideraciones sugieren que la actuación del docente en Filosofía en el Colegio de Bachilleres puede recurrir a su propia experiencia de educación, para distinguir el uso general de los programas educativos y el uso singular de los conceptos, herramientas y habilidades de la materia. Recurriendo nuevamente a este aparato y en particular a la Identidad, podemos precisar que será su habilidad para aplicar el análisis conceptual en su Identidad Personal, necesariamente la piedra de toque que ofrecerá soluciones a los inconvenientes concretos de la EMS.

§2. Del filósofo

El filósofo, desde cierta generalidad, atiende a las condiciones de posibilidad del lenguaje; puede criticar, analizar o depurar creencias dentro del entramado conceptual que le ocupa y, si es preciso, puede revisar ciertos conceptos a la luz de determinados *conceptos clave* que puede usar como método de investigación. De tal manera en este proyecto la labor de refinamiento y crítica ha de hacerse desde ese entramado que, por cierto, compartimos socialmente. Como veremos a continuación, sólo el universo del filósofo recoge todo aquello de lo que podemos hablar de manera inteligible y significativa en nuestras vidas, sobre la educación y sobre quienes somos.

El tema del análisis conceptual, pensamiento crítico y el de la tesis de la identidad entre sucesos mentales y físicos ofrecen un punto en común: se implican mutuamente al hablar de la enseñanza de la filosofía. A lo que la educación debe propender es a crear los espacios necesarios para que dicha actitud filosófica, de pensamiento crítico, pueda ser aprendida y practicada, sin que esto deje de significar que cada persona debe hacer de la filosofía su opción, es decir, sin olvidar que la filosofía como vivencia es un acto de conciencia. Este proceso de concientización implica, por lo tanto, ser parte de los procesos de democratización de manera crítica y activa, no de una manera ingenua y repetitiva. Se trata de pasar del discurso a la praxis y para lograr esto es necesario obtener las herramientas necesarias que permitan reconocer los datos de la realidad y sobre todo reconocer en ellos las problemáticas o los nexos que se establecen entre un hecho y otro. Esto es primordial para la conciencia histórica y para la conciencia en general.

En un primer momento, para esta propuesta educativa de la filosofía, es necesaria la pertinencia de la exploración de conceptos de lo mental, y ello sugiere - en un segundo momento - profundizar en la autorreflexión de sí mismo y su desarrollo como un ser con otros, hablando claro a la educación: nos dirigimos hacia un análisis de la Identidad Personal.

El análisis conceptual, visto en el lenguaje ordinario y a través de su acepción más general, es común que sea utilizado por cualquier persona, referido más bien al hecho de criticar o reprobar algo o a alguien, o, en el mejor de los casos, se constituye en una toma de posición reflexiva sobre un tema, libro, u obra literaria, consideraciones ambas válidas, pero que requieren una construcción conceptual más específica y más fuerte sobre su verdadero y

potente significado. En el campo de la educación, y ubicándonos momentáneamente en la población sobre la cual se enmarca este proyecto, entendemos como deseable encontrar en nuestras aulas de clase, estudiantes críticos, pensantes, que analicen, ávidos de conocimiento, que pregunten e indaguen sobre él, que valoren el aprendizaje que adquieren y su importancia dentro de sus respectivos proyectos de vida. Sin embargo, dentro de este camino de reflexión, surgen algunos cuestionamientos iniciales: ¿son nuestros estudiantes el fruto de una educación que los instruyó y educó en esas características que nosotros buscamos en ellos?, ¿Realmente podemos esperar eso de ellos, si sus estructuras mentales no han sido acostumbradas a aquello? Parece que, en general, o, si se quiere, estadísticamente, la respuesta es no, lo que inmediatamente, más que un impedimento o un obstáculo hacia la enseñanza, se constituye en un reto para nuestra labor educativa y social. ¿De qué manera podemos ayudar al estudiante a superar sus fallas, sus vacíos, sus obstáculos hacia el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal? He indagado, escudriñado y estudiado posibilidades para una probable respuesta, una propuesta algo diferente a lo tradicional: cursos de nivelación reflexiva, exigencia de un estudio personalizado. Encontrando como posible luz en el camino el que los estudiantes sean capaces de asumir parte de su aprendizaje, único camino para llegar a él, que ellos mismos asuman el reto de superar sus propias dificultades. Es en este sendero donde encuentro un sustento en la enseñanza de lo que he de llamar *pensamiento crítico*. Pero claro, debo proponer inmediatamente un segundo bloque de preguntas: ¿Tenemos claro de qué hablamos cuando nos referimos al pensamiento crítico? ¿Cómo se debe enseñar? ¿Cómo se debe evaluar?

Resalto lo anterior por el hecho, ya conocido, de las modas que llegan cada intervalo de tiempo sobre diversas tendencias y modelos pedagógicos, muy a propósito cuando se trata de elegir tal criterio para ser plasmado en los planes y programas de estudio de cada institución. Sin embargo, en gran medida, la clase sigue siendo la tradicional, tan criticada. Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación, también tratan de aportar en la evolución de este aspecto, sin embargo, y en particular en nuestro entorno próximo, distan mucho de estar al alcance de todos nuestros estudiantes.

Finalmente, y constituyéndose en aspecto fundamental, la correcta aplicación de un proceso en la solución de problemas como: la orientación ética de los conceptos, la

exploración de la justificación de las creencias y la construcción consciente de la Identidad Personal, será mi asunto primordial a resolver: pues todo hombre necesita una visión filosófica del mundo y todo filósofo necesita una visión humana. En la enseñanza de la filosofía se suelen enfrentar situaciones problemáticas que exigen del estudiante el tener un plan de trabajo, sin el cual los resultados serán obtenidos a medias o simplemente no se obtendrá ningún resultado. A pesar de que se ha escrito sobre solución de problemas, para la presente investigación se tendrán en cuenta los aspectos de: definición adecuada de conceptos y sus conexiones relevantes, formulación de posibles caminos de solución a problemas de creencias, dando importancia a la existencia de sus redes semánticas, evaluación de las propuestas formuladas y finalmente, la puesta en práctica de tales soluciones.

El principal debate entre el ser y lo que debemos ser se cifra en cuanto contenido contextualmente determinado pertenece a lo que se dice y cuánto a lo que se implica; y que es vitalmente importante para nuestra actitud frente a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato. Lo que dice de hecho es únicamente que existen alternativas sistemáticas al reconocimiento de que nuestros estudiantes deben querer interesarse en la filosofía, pero ese interés debe ser sincero y significativo, no puede salir de los intereses del docente o de una institución, debe salir de la vida misma del estudiante, y no hay nada más transparente y profundo de la vida de uno mismo.

§3. De la generalidad de la Filosofía y la naturaleza humana

Este proyecto se centra en una tesis filosófica de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato. Y es que no existe la filosofía fácil o elemental. Evocando una imagen parafraseo al filósofo Strawson: ‘en la alberca de la filosofía no existe chapoteadero’ (Cfr. Strawson, 1997:41), es decir, no hay un lugar en la filosofía que no sea profundo. Esta imagen reacciona a proporcionar una manera de entender la filosofía en un estado progresista, algo así como: ‘debemos comenzar con lo fácil y luego pasaremos poco a poco a lo difícil’, o, ‘comenzaremos con las cosas simples de la filosofía como son los autores y las teorías, y lo demás ya se acomodará’, o ‘una vez que veamos a los griegos, pasaremos a ver a los romanos y así veremos que cada pueblo supera o termina con los problemas del anterior’. Al menos este tipo de pensamiento ha sido, con frecuencia, extendido entre los profesores de filosofía a nivel de bachillerato.

Esto sugiere un supuesto que quiero defender, y que muchos, espero, concorderán conmigo: la filosofía no es una teoría o conjunto de teorías sino una actividad. Y como tal requiere una práctica, práctica que nos obliga a cambiar nuestras actitudes en el mundo y frente al mundo- como bien reclamaba en una época Marx.

Y podría al igual que muchos pensadores ágrafos, como Sócrates o Pirrón, dejar de lado la escritura de ensayos filosóficos, pero no la actitud inquisitiva, el compromiso crítico frente a lo que pasa en el mundo y la formulación de un mundo que siempre, pero siempre, puede ser mejor.

Incidir en que la filosofía tiene por derecho propio ser un proceso y no una teoría, tiene como fin en la trama educativa arrojar luz a la labor docente y del estudiantado y, en consecuencia, extender esta visión a nivel profesional. Presumiblemente, lo que se suele buscar al aprender son las diferencias que hagan a la filosofía una mejor experiencia de vida.

Habiendo desechado la noción de la filosofía como una teoría y de que es fácil hacer filosofía, puedo considerar qué compromete el filosofar: con el compromiso que tenemos con lo que decimos y hacemos, y con las consecuencias que se siguen de ello.

Y es que la filosofía puede contribuir a la reforma, ilustración e incluso al entretenimiento humano cuando propone un análisis del mundo, la realidad y la conciencia para evitar un objeto y perseguir otro, de acuerdo con el valor que estos objetos parecen poseer: intenta formar el entendimiento para cultivar la conducta. Por lo que nos hace examinar las consecuencias de un tipo de comportamiento, censurando el tipo de actitudes irracionales, violentas e injustificadas, y que aquí interpretamos como lo que quiere el modelo educativo mexicano cuando propone tareas filosóficas: hacer alumnos críticos y que sean conscientes (SEP, 2017).

Una cabal expresión del quehacer filosófico, desde la naturaleza humana, lo muestra Pascal cuando dice:

El hombre no es más que una caña, la más débil de la naturaleza, pero es una caña pensante. No hace falta que el universo entero se arme para aplastarlo: un vapor, una gota de agua bastan para matarlo. Pero aun cuando el universo le aplastara, el hombre sería todavía más noble que lo que le mata, porque sabe

que muere y lo que el universo tiene de ventaja sobre él; el universo no sabe nada de esto (Pascal, 2011: 94).

Dentro de las consecuencias que se desprenden de lo anterior, que pueden ser las de considerar pensar profundamente nuestra existencia, hay que entender la gravedad de las circunstancias actuales de *crisis*. Por lo que este proyecto filosófico de educación ofrece una reflexión en la que podemos visualizar los nuevos y los viejos problemas en el contexto de lo que sabemos, asumiendo lo mucho que ignoramos. Toda actividad mental está situada y se apoya en un contexto cultural más o menos facilitador o dificultador de la misma. No somos mentes aisladas; el éxito en la construcción de conceptos, así como en la formación de la Identidad Personal, depende mucho de cuán favorable facilitador sea tanto el *bagaje conceptual*, o esquema mental propio, en que se estructuran nuestros conceptos, así como de la caja de herramientas culturales y personales que el docente, en particular, y la acción educativa, en general, ofrecen al estudiante para la elaboración de su construcción personal.

Un problema, que se desprende de querer perfilar alumnos como ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, entre otros atributos son los que exige el perfil, es que, en la asignatura de Filosofía, el contenido temático se encuentra poco vinculado con los propósitos de este perfil de egreso, lo que ocasiona que se pierda el interés por la asignatura, y en especial, la reflexión y la crítica como cierta disposición a enjuiciar, valorar y analizar nuestras creencias y nuestros actos, que tanto énfasis propone la asignatura.

Una de las consecuencias de este problema es que ignoran al docente, y que consideran que los cursos de filosofía no sirven. Otra consecuencia es la facilidad con que ello se acepta y la homologación cultural a la que ello conduce, es decir, la falta de crítica para poner en tela de juicio a las creencias que se nos imponen socialmente y que dan dirección y significado a nuestros conceptos.

Como una tercera consecuencia a este problema, podemos decir, además, que en este contexto ser docente, en ocasiones se torna, de algún modo en intentar enseñar a quien no quiere recibir enseñanza alguna, educar a aquél que no quiere educar-se. ¿Por qué esto resulta un problema? Porque se vuelve ilusorio el ejercicio de la educación y de la filosofía.

Además, resulta necesario intentar resolver este problema si entendemos que la filosofía es un proceso crítico que busca acercar al hombre a *conocerse a sí mismo*, a través

de diversas técnicas o enfoques para entender su actuar en el mundo, buscando cuál es su papel como persona en una familia, en una sociedad, en una cultura, etc. La necesidad de la formación de sí mismo para conectar el saber y el desarrollo de las capacidades del alumno se comprende mejor si se tiene presente que “para poder acceder al significado pleno y verdadero de cualquier entidad, debemos analizar las prácticas culturales y políticas que vinculan nuestro acceso al campo semántico del mundo y su interacción con los rasgos semánticos de la palabra. Como el significado es, como menos, huidizo, tenemos que basarnos en aquellos modelos culturales que son responsables de “nuestros cuentos y, frecuentemente, ‘los cuentos con los que nos engañamos’” (Chomsky, 2003, p. 19).

Sin ejercicio crítico que cuestione lo establecido, sin ese modo de ser dotado de análisis propio del filosofar, nos colocamos frente a la posibilidad del dogma, frente a la autoridad que establece principios sin oportunidad de réplica. Debido a que el pensamiento crítico se entiende como el desarrollo personal de normas trascendentales que ponen al hombre como el fin en sí mismo.

§4. Del papel de la educación en la formación del hombre

Este proyecto propone una didáctica pedagógica del análisis conceptual como un método filosófico en la materia de Filosofía, para producir pensamiento crítico *sobre sí mismo y sobre los otros* en los alumnos del Colegio de Bachilleres. La finalidad de lo anterior es, pues, utilizar un método filosófico: análisis conceptual (Quine, 2001; Strawson 1997; Strawson, 1989) que atienda a una necesidad de enseñanza actual: la Filosofía desde las competencias (SEP, 2017), ubicándonos específicamente en el terreno de la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres; al mismo tiempo que permita al estudiante buscar ser crítico *desde* el análisis conceptual de sí mismo, auto-conocerse y distinguirse siendo consciente de lo que implican sus conceptos, dándose cuenta de que ellos forman parte de la propia Identidad, todo ello apoyado en las herramientas que para tal fin aporta el ejercicio crítico-filosófico: estrategias de indagación de saberes propios, para organizar información nueva por aprender, de elaboración, de comunicación, de análisis y razonamiento.

Se propone desarrollar en el estudiante competencias significativas en el ámbito filosófico, que le permitan – considerando su trayectoria formativa y de egreso- comprender, criticar, evaluar su posición como estudiante mejorando su comprensión educativa, y

evidenciando una mayor significatividad en sus asignaturas, al mostrar la conexión entre temas escolares y proyectos personales. Ello para incidir de manera filosófica, según la filosofía analítica, en los conceptos de uso cotidiano, que llamamos bagaje conceptual; lo que se espera, tenga como consecuencia el impacto en el uso de los conceptos filosóficos para replantear objetivos de la vida:

Ni siquiera podemos presuponer que el filosofar analítico ya es una doctrina acabada en la que se puede introducir a alguien, para exponer a continuación, tal vez en un apéndice, su diferencia respecto de las posiciones anteriores. No está escrito en ninguna parte lo que es el filosofar analítico, y si intentáramos obtener una definición de la filosofía analítica mediante la inducción y la abstracción a partir de los estudios filosóficos existentes a los que se denominan analíticos, lograríamos como mucho una caracterización vacía que no se podría servir de punto de partida para un filosofar correcto.

Así pues, ¿les voy a introducir en algo que todavía no existe? En el caso de la filosofía, esto no es tan absurdo como parece. Una filosofía sólo al filosofar. (Tugendhat: 2003, 17)

Esta manera de entender la filosofía busca acercar a los estudiantes a una visión más humanística como condición de una existencia más sensible a retos, propuestas y actitudes que se han devaluado en gran parte de lo que hacemos, y que a continuación expondremos.

Diseñar procesos de intervención en los escenarios de aprendizaje de los estudiantes significa tomar decisiones con respecto del nivel de complejidad de la competencia deseable que ellos deben alcanzar, es por ello que esta propuesta se plantea en tres niveles de acción: recordar y reconocer información, identificar y relacionar conceptos clave, y, por último, revisar y reconstruir una visión personal con información procesada. Por lo que en principio debemos identificar el nivel de reflexión del proceso de construcción de un bagaje conceptual frente y respecto a lo que afirmamos, dado que ese bagaje conceptual conformará el conjunto o red de creencias que estructuran nuestro mundo cotidiano. Este ideal está vinculado en la EMS al ideal: si se definen los conceptos, usando algún subconjunto más favorecido de ellos- en este caso de la filosofía sería la ética-, se muestra por tal modo cómo jerarquizar esquemas de algunos conceptos a otros más favorecidos, para ser más puntual me refiero a la ‘libertad’ y la ‘dignidad’.

Cuanto más precisas sean las conexiones de los conceptos de libertad y dignidad que utilizaremos, más verosímil será que las verdades que se expresen por ellos sean obviamente verdaderas. Si, en particular, los conceptos de la Filosofía fuesen todos reducibles a los claros términos del sentido común, entonces todas las verdades de la filosofía que utilizamos se tornarían en verdades de sentido común; y, con seguridad, todas las verdades de sentido común serían derivables por pasos individualmente obvios.

Pero si se carece de este ejercicio en el análisis reflexivo, careceremos de la capacidad de conocernos a nosotros mismos, lo que tiene el fin de señalar y discriminar todo aquello que no contribuya con el desarrollo cuyo único sentido es lo humano y no el sentido del enriquecimiento desmedido, u otro tipo de enajenación, entonces, se está destinado a la esclavitud intelectual, a la existencia propia de un espíritu perturbado (Moore, 1970), y con ello la cancelación de la libertad, la autenticidad y plenitud de la propia existencia: la posibilidad de vivir en un sentido voluntario y racional, porque se vive no bajo los intereses propios de cada naturaleza en particular, sino bajo los intereses de una mínima y relativa “inteligencia superior” que se adueña del sujeto con falta de ejercicio crítico sumiéndole en la indiferencia.

Sin pretender ser recurrente y repetitivo respecto de aquellos discursos en donde se nos presenta una propuesta como “contraria a la educación tradicional, memorística, transmisora, etc.”, muy común en la escuela regular, debemos decir que el análisis conceptual, que aquí propicia el pensamiento crítico y reflexivo de la Identidad Personal, comienza a constituirse en interesante sólo si se han desarrollado indagaciones en el sentido de la libertad y de la dignidad como redes de creencias. Entiendo por ‘red de creencias’ a un conjunto de creencias que constituyen un núcleo mínimo de información propia de un campo semántico, lo que permite diversas asociaciones, conexiones y relaciones de las creencias entre sí.

Lo interesante de esta propuesta radica, fundamentalmente, en el hecho de que aplicarla en la práctica implica, desde el comienzo, un cambio radical en su puesta en escena: hacer filosofía *desde* el alumno. No se trata de revisar conceptos académicos, se trata de girar la mirada de la vida del alumno. La forma misma de asumir el ejercicio pedagógico diario, de enfrentar un auditorio de estudiantes ávidos de conocimientos, ya no es igual, en el sentido

clásico de la palabra. No es, entonces, una mera modificación teórica o de forma, se considera una profunda reflexión y puesta en práctica, donde no es posible asumir la enseñanza del análisis conceptual bajo la metodología tradicional de enseñanza, puede decirse entonces que encaja más con los modelos pedagógicos interesestructurantes (Merani, 1960).

Como ya se dijo, el problema que identifica esta intervención didáctica es que no hay crítica ni conciencia de nuestro entorno, por lo que la tarea que se propone este proyecto para resolverlo es esclarecer el análisis conceptual como *método* de acercar la filosofía a los alumnos del Colegio de Bachilleres en el tema de la Identidad Personal y repensar el impacto de nuestros conceptos en nuestras conductas en el programa de Problemas Filosóficos. Se entiende por ‘análisis conceptual’ al proceso de elaborar una explicación sistemática de la *estructura conceptual* general de la que nuestra práctica diaria muestra que tenemos un dominio de reglas. Y la finalidad del proceso del análisis conceptual es la de “liberarnos de las confusiones y perplejidades en que caemos cuando nuestros conceptos remolonean en la mente” (Strawson, 1997: 52). Dicho de otra manera, hacer análisis conceptual es pensar sobre uno mismo y sus conceptos, es conseguir un pensamiento reflexivo en la identidad personal.

Dewey (2007), define el pensamiento reflexivo como: La consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoya y de las conclusiones a las que tiende. Ennis y Norris, plantean que pensar críticamente es: Un pensamiento razonado y reflexivo, orientado a una decisión de qué creer o hacer (Norris, 1989, citado por Boisvert, 2004). Paul (1992), plantea que el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particular disciplinar, y lo entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares.

Con ello se pretende mostrar que las aspiraciones de lo que se denomina como análisis conceptual, pueden aclarar las tareas filosóficas que, incluso actualmente, permean el ámbito filosófico en el nivel de bachillerato, debido a que (Strawson, 1989, 14): “podría sostenerse que es esencialmente un instrumento de cambio conceptual, un medio de promover o registrar nuevas direcciones o estilos de pensamiento. Ciertamente los conceptos cambian, y no sólo,

aunque principalmente, en la periferia del especialista; e incluso los cambios del especialista provocan reacciones en el pensar ordinario”, al pretender desvelar los rasgos más generales de nuestra estructura conceptual, puede dar mucho menos por sentado que una investigación conceptual más limitada y parcial. De ahí, también, una cierta diferencia en el método. Hasta un cierto punto, el confiar en un atento examen del uso efectivo de las palabras es el mejor camino, y en realidad el único seguro, en filosofía. Pues cuando preguntamos cómo se usa esta o aquella expresión, nuestras respuestas, por muy reveladoras que sean a un cierto nivel, tienden a asumir, y no a exhibir, esos elementos generales que el filósofo quisiera ver revelados. La estructura que él busca no se muestra fácilmente en la superficie del lenguaje, sino que yace sumergida.

De esta manera el ejercicio analítico de la filosofía consiste en estar una y otra vez pensando nuestros conceptos y cómo se estructuran en nuestra vida: “la filosofía es como una señora vieja que pierde continuamente esta o aquella cosa y debe buscarla siempre de nuevo: unas veces las gafas, otras veces las llaves” (Wittgenstein, 2008: 60). Esta suposición sugiere que los conceptos que manejamos deben, una y otra vez, estarse analizando y justificando para clarificar su sentido en nuestro esquema conceptual, así se entiende que la pregunta ¿Quién soy yo?, en sentido filosófico, no pierde su vigencia. Cabe concluir que la Filosofía, al menos así entendida, como un proceso iterativo, no es una teoría que pueda aprenderse, sino que es una actividad que frecuentemente nos exige comprobar nuestros principios como los de libertad y dignidad.

El proceso de construcción de la intelectualidad para el ejercicio adecuado de la autonomía y con los límites ya señalados, es un problema que atañe también y de manera directa al Colegio de Bachilleres, puesto que si queremos que el estudiante sea autónomo, creativo, responsable y crítico¹, debemos sensibilizar e intentar propiciar la reflexión sobre el proceso de construcción de su bagaje conceptual, puesto que se es autónomo si se tiene

¹ Que es el fundamento del Aprender a aprender entendida como capacidad de adquirir nuevos conocimientos de manera autónoma; aprender a hacer o bien poner en práctica lo aprendido; y aprender a ser bajo un sentido de pertenencia a ciertos rasgos y valores propios de lo humano. Objetivos del Nivel Medio Superior. Cfr., Villa Lever Lorenza, *La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días*.

cierta certeza y confianza en el propio yo que sabe, es y construye, tomando siempre en cuenta las implicaciones de lo que cree o acepta como verdadero.

Para que el estudiante afirme su voluntad, en un querer ser parte del proceso de construcción de su bagaje conceptual, es necesario que se dé cuenta de la magnitud e importancia de dicho acto de voluntad, por ende, entre más conocimiento y certeza se tenga respecto de lo que implican sus conceptos y su proceso de construcción (Cfr. §15), con el rumbo o sentido que se dé a la existencia -tanto colectiva como individual de tales conceptos- se estará más cerca de la autenticidad: ser conscientes de lo que aceptamos, y reconocer como Sócrates, que nadie actúa mal sino por ignorancia. Se entiende por ‘concepto’ a los objetos mentales más básicos de nuestra cognición como unidades de significado que no permiten división.² Los conceptos determinan, por aseveraciones lingüísticas proposicionales, la existencia de objetos (mentales o físicos) que *creemos* que existen; lo cual supone que, si dejamos de creer, dejarán, al menos para nosotros, de existir.

Tales herramientas y peculiares peligros se ponen delante gracias al ejercicio filosófico y su enseñanza que bien puede llegar a corromperse y degenerar en un adoctrinamiento. Lo más deseable de lograr en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, es el ejercicio crítico conducido de manera tal que exhorte a cada ser humano a conducirse bajo sus propios intereses sin caer en la limitación del intelecto que pretende globalizar y adueñarse de todo, incluso de la conciencia del hombre. Sin embargo y de manera paradójica, actualmente dicha enseñanza se encuentra en desventaja respecto a la técnica y la ciencia exaltadas por la modernidad y devorada por las leyes del mercado, según señala la UNESCO (UNESCO, 2001: 52) a partir de su investigación sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo.

Si existe el problema o crisis de análisis de conceptos para generar pensamiento crítico debido en gran parte a la lógica de una razón dogmática (Foucault, 1980: 63); si son varias las formas de expresar los conceptos de libertad y dignidad y a su vez las propuestas a los mismos desde la tradición filosófica analítica, lo cual significa que la filosofía analítica tiene una propuesta ética (Moore 2002b) desde el ejercicio crítico, entonces es necesario

² Podemos encontrar una inspiración de esta definición en la teoría que Peter Frederick Strawson propone en su libro *Individuos* de 1989, véase bibliografía. En especial la sección 6 del capítulo 6.

intentar incidir en la filosofía detrás de nosotros, como actores docentes en el bachillerato, para lo cual es pertinente diseñar una propuesta de intervención didáctica que pretenda incidir de manera significativa.

§5. Problemas educativos y el papel de la Filosofía

La educación surge y se desarrolla en el marco contextual de una sociedad y es parte fundamental de la cultura. Pero no siempre resulta fácil reconocer los parámetros de una sociedad, ni las claves culturales de cada periodo histórico. Actualmente es todavía más difícil, pues como momento histórico nos encontramos en el centro de un gran cambio de modelos, que parece arrastrar como un torbellino desde lo económico, afectando los procesos antropológicos, ideales, culturales, donde la educación es uno de los más importantes.

Nuestra aspiración actual, debido a los cambios al artículo 3º constitucional, es sentar las bases para que los alumnos desarrollen capacidades esenciales a las nuevas necesidades, como son, principalmente, las habilidades de comunicación, adaptabilidad, creatividad, adecuado manejo de las relaciones interpersonales, capacidad de solucionar problemas, capacidad de trabajo en equipo, pensamiento crítico, capacidad de innovación, habilidades y actitud de emprendimiento, dominio de las tecnologías de la información y comunicación, capacidad de gestión.

Para favorecer la formación integral de los estudiantes se necesita garantizar que se haga efectivo el derecho que tienen a un sistema permanente de actualización y formación continua, y que sea reconocida su contribución educativa para la sociedad. Se debe poner énfasis en actualizar y diversificar los métodos de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes y el logro académico; impulsar una gobernanza en la escuela de la comunidad escolar y fortalecer los mecanismos de coordinación y colaboración entre las diferentes autoridades educativas; así como mejorar la infraestructura y el equipamiento de los planteles.

En la reflexión alrededor del estudiante que queremos formar a partir de una nueva política educativa, debe considerarse centralmente los siguientes aspectos (SEP, 2019):

- Se atiende al grupo poblacional de jóvenes entre 15 y 18 años de edad, quienes se encuentran en tránsito a la edad adulta, -etapa en la que comienzan a desarrollar una

vida autónoma y a ejercer sus derechos como ciudadanos-, como también a mayores de 18 años que por diversas causas no concluyeron sus estudios y desean hacerlo.

- Los desafíos que enfrentarán los jóvenes en el siglo XXI, tales como: los cambios tecnológicos, la rápida transformación de las exigencias del ámbito laboral, la desaparición y aparición de campos de trabajo y profesiones, el auge del aprendizaje flexible a través de medios electrónicos o plataformas virtuales, entre otros.
- La diversidad de formaciones y perfiles de egreso de los más de treinta planes de estudio en el bachillerato, tanto de técnicos profesionales como propedéuticos.
- La necesidad de diseñar una política pública general para el nivel educativo y diferenciar las orientaciones de ésta con arreglo a los distintos modelos educativos, formas de sostenimiento y necesidades de atención que requiere de cada subsistema para su implementación.

Nos hemos acostumbrado a hablar en términos del Modelo Educativo, y de su incidencia en la EMS, para pensar acerca de una educación de calidad. Cuando adoptamos el modo ilustrativo para examinarla, el ejemplo obvio son las clases en el aula; pero también están todas las determinaciones institucionales en conjunto con las del plantel y las actitudes del profesor que se conjuntan con las de la asignatura -o al menos esto es lo que se sostiene- y que comprenden el universo de la EMS. Constantemente nos empeñamos en descomponer de alguna manera esta realidad en una multiplicidad de factores a los que nos referimos en favor de analizar qué sucede con cada uno de ellos, así encontramos:

I. Educación con calidad y equidad

II. Contenidos y actividades para el aprendizaje

III. Dignificación y revalorización del docente

IV. Gobernanza del sistema educativo

V. Infraestructura educativa

VI. Financiamiento y recursos

Es fácil mostrar que al recurrir a estas categorías podemos señalar su función e incidencia de una sobre alguna otra. Después de todo, lo que se exige de la EMS es un perfil de egreso como producto terminado. Sin duda, en el caso de la Filosofía hay una dificultad muy particular respecto de su enseñanza: se nos enseña a seguir una serie de instrucciones en política educativa que atienden a un Modelo Educativo y se está dejando de lado el sentido reflexivo y crítico de este incidir en nosotros mismos y nuestro entorno que tanto exige la naturaleza filosófica. Sin embargo, a pesar de todas las dificultades de trascender nuestro modo de pensar dirigido a un perfil de egreso, podemos examinar nuestro modo de enseñar y aprender la Filosofía en la EMS y observarla sobre un trasfondo coherente entre la educación de calidad según las EMS y los principios de la Filosofía misma.

Es necesario analizar los resultados de las acciones educativas instrumentadas en la EMS hasta el momento (Marco Curricular Común, modelo por competencias, aprendizajes clave, entre otros) y, con base en ese análisis, plantear alternativas para una educación de calidad. A continuación, se presentará los elementos básicos para la revisión de los contenidos curriculares:

i) Promoviendo la comprensión del entorno social de los estudiantes a través del pensamiento y los métodos de las ciencias sociales, lo que implica el entendimiento integrado de éstas y de sus diversas manifestaciones culturales. El conocimiento se generará a partir del estudio de problemas locales que se vincularán con la situación nacional y mundial en la que se ubican los mismos, con la finalidad de acercar y orientar la comprensión de la diversidad de manifestaciones sociales de acuerdo a los contextos.

ii) Promoviendo en los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética, la estética y la filosofía, con el fin de formar ciudadanos responsables que se reconozcan como personas con valores positivos y con un sentido de pertenencia e integración social, capaces de aportar elementos valiosos para su comunidad y el país. Estas habilidades se adquirirán a partir de las prácticas cotidianas de búsqueda de consensos, establecimiento consensuado de reglamentos en el aula o en el plantel, con participación de los profesores y de normas escolares a nivel institución, de respeto a los integrantes del grupo y de la comunidad, de la resolución no violenta de conflictos en el ámbito escolar, y del involucramiento de los estudiantes en proyectos sociales, culturales, artísticos y ambientales en sus comunidades.

Teniendo esto en mente, concebimos la educación filosófica como una educación que, tomada en su concepto más general y abarcador, se funde con el proceso socializador, y se convierte en ese complejo fenómeno que estimula y guía la incorporación de los individuos a la cultura y a todos sus mecanismos, entre los cuales el más importante para este proyecto es la propia construcción de las creencias y la Identidad Personal como fundamento de ellas. Porque no hay educación sin cambio y éste debe afectar, para bien, tanto el pensamiento como la vida afectiva, social y ética de los alumnos; es decir, la construcción de la mente como entidad rectora de la acción y la relación del individuo con su entorno.

§6. Niveles de enseñanza de la Filosofía

Estas razones de la enseñanza del análisis conceptual constituyen un intento de construcción naturalista de entender nuestro lenguaje, y que, por consecuencia, extendemos a nuestra vida. Se puede preguntar: ¿por qué insistir en una formulación filosófica que valore algunos conceptos más que otros?, ¿por qué no buscar las condiciones de significatividad desde los estudiantes mismos?, ¿cómo sabe el docente lo que les es común y más importante a todos y cada uno de sus estudiantes? La respuesta es inmediata, bajo la siguiente fórmula: vamos a especificar esa clase deseada de condiciones necesarias y suficientes de cada estudiante, sólo si como docentes tenemos el mismo bagaje conceptual. No obstante, una respuesta tal no cierra el asunto, pues debemos ahora percatarnos de un resultado sorprendente que se encuentra en el deber del docente: potenciar los talentos que los estudiantes tengan y fomentar su descubrimiento.

El lenguaje ha ampliado enormemente las posibilidades de la educación, aunque ésta pueda realizarse también por métodos no verbales. Podemos imaginar a nuestros lejanos antepasados de la prehistoria, en las largas noches a la luz del fuego, transmitiendo sus experiencias y los conocimientos útiles a los más jóvenes. Por eso cuando aparece la escritura en Egipto y Mesopotamia, hace unos 5000 años, se empiezan a escribir historias en las que hay una innegable intención no sólo de distraer, sino también de comunicar experiencias con un valor formativo. Durante miles de años los cuentos y las historias tradicionales, que se transmitían oralmente, fueron un vehículo educativo privilegiado. También cuando apareció la escritura empezaron a surgir las primeras escuelas en las que se formaban

quienes iban a tener el privilegio de ser los principales depositarios del saber acumulado. El establecimiento de esas instituciones encaminadas a la transmisión y conservación del saber constituye sin duda la primera gran revolución educativa.

La segunda gran revolución se hizo esperar mucho más tiempo y ha consistido en generalizar la educación sistemática para ponerla al alcance de todos. (Ortega, 2005: 15-6)

Evidentemente hay muchas maneras de hacer todo esto en la práctica. Aquí sólo se muestra una pequeña investigación, que, de manera focalizada, espero llevar a buen puerto en la práctica educativa. Sólo contar con la actitud del estudiante y decodificar el bagaje conceptual permite que, de manera libre, los estudiantes potencien su formación filosófica, que es práctica, por supuesto, y como tal es importante para ellos como estudiantes y para nosotros como docentes.

Así, mi posición actual es que la filosofía tiene un carácter general de investigación que no se puede reducir a otras disciplinas, lo que es compatible con rechazar la noción de una filosofía fácil, y ello se debe a la tendencia a encontrar un holismo de creencias sustentado en la vida del estudiante de filosofía. La aplicación de consecuencias a esta investigación puede ir en la línea de la identidad personal, la responsabilidad, el perdón, la justicia, el respeto y la libertad, entre otras.

Cuando veo las consecuencias que se siguen de la propuesta, me doy cuenta de la amplitud de la filosofía y sus intereses, que no pueden ni deben reducirse al estudio de la historia, ni de la lingüística, ni de la psicología o de la pedagogía, sino que busca nuestro sistema global de creencias del mundo, es decir, de nuestro mundo; y que puede utilizar, y a veces utiliza, a la historia, a la lingüística o a la psicología. Queda entonces por considerar que no hay problema filosófico que se pueda traducir en términos de otra disciplina y tenga el mismo rigor y precisión que la filosofía exige.

Como ya he apuntado, este proyecto tiene tres ejes que lo conforman: la filosofía, la lingüística y la psicología, con lo que se entiende que se está exigiendo un análisis de los conceptos desde los marcos referenciales familiar, social, cultural, histórico del alumno, ello en una primera fase (psicológica) constituye la parte de ir recordando y reconociendo

información e ideas en la forma en que se aprendieron; en específico, las ideas de libertad y dignidad. Pasando a la identificación de conceptos (libertad y dignidad) para pasar a la elaboración de mapas conceptuales (fase lingüística y filosófica) que permitan reconocer los nexos que existen con otros conceptos en un bagaje conceptual. En una segunda fase se propone categorizar conceptos en redes de creencias (fase lingüística, psicológica y filosófica) para la construcción de una infografía que jerarquice creencias y vea las implicaciones que arrastran los conceptos, y por último, en una tercera fase se promueve una postura sobre la identidad personal (fase psicológica y filosófica) a través de la elaboración de una disertación filosófica.

§7. Aprendizaje significativo en la Filosofía

Al intentar incidir en el aprendizaje significativo, desde las políticas educativas, sobre la Filosofía y su actuar crítico en los estudiantes del Colegio de Bachilleres, se propone una técnica de reflexión, valoración y producción de conceptos clave desde el análisis conceptual como didáctica para la materia de Filosofía según las propuestas al tema que P. F. Strawson hizo al respecto. Todo ello con la finalidad de que el alumno se encuentre a sí mismo desde su actuar en el mundo. Esta didáctica considera, además, la propuesta de Carl Rogers (1902-1987), representante de la corriente humanista en la educación, para que los alumnos identifiquen y analicen los presupuestos de su bagaje conceptual, y las implicaciones que tiene en un pensamiento crítico, respecto a eventuales decisiones tomadas desde los conceptos propios.

Teniendo en cuenta que el propósito de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que hay un rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los estudiantes en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. A los jóvenes egresados les cuesta mucho incorporarse a un trabajo, algunos por la baja calidad de su educación, pero a otros porque la economía y la sociedad no abren los espacios suficientes para la realización de su vida. Ante este escenario debemos dedicar muchos recursos para mejorar las habilidades socioemocionales con la idea de facultar a la población para el empleo, y llamó la atención de la inminente relación entre educación y desarrollo social (incluyente, orientado al

bienestar y con mejor distribución de la riqueza), ni se puso énfasis en los alcances que tienen las y los estudiantes cuando realizan sus capacidades en condiciones de bienestar. Los siguientes son los principios en que se fundamenta la NEM³:

- i) Fomento a la Identidad con México
- ii) Responsabilidad ciudadana
- iii) La honestidad
- iv) Participación en la transformación de la sociedad
- v) Respeto de la dignidad humana
- vi) Promoción de la interculturalidad
- vii) Promoción de la cultura de la paz
- viii) Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente

El humanismo es una herramienta para el acercamiento y consolidación de una visión compartida. Por ello, la NEM insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Al mismo tiempo, las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven en los diversos contextos del país.

Retomando lo anterior, dos líneas de investigación moverán el desarrollo de este proyecto: i) el análisis conceptual y ii) la teoría psicopedagógica de Rogers. Para abordar la dimensión afectiva y las actitudes del estudiante es necesario retomar al psicólogo de la escuela humanista, además a Maslow y Goleman con sus conceptos de motivación e inteligencia emocional. Rogers define tres actitudes básicas que una persona ha de desarrollar en su vida: congruencia, aceptación y empatía. Su postura se aleja de un proceso educativo de tipo meramente instructivo, centrándose en los estudiantes y en la importancia de crear ambientes de respeto, comprensión y apoyo que faciliten el aprendizaje. Privilegia una

³ Para los fundamentos y lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana véase el documento de la bibliografía: *Líneas de política pública para la Educación Media Superior*.

disciplina no impositiva: ésta surge como resultante del proceso grupal en función de las necesidades y los integrantes del grupo.

La condición para que esto suceda es que el docente en tanto que mentor pueda crear ambientes donde los alumnos se sientan aceptados y se establezca una atmósfera de confianza, libertad y seguridad psicológica. Considerando que se destacan principalmente las siguientes actitudes del maestro para lograrlo:

- i) Aprecio por el alumno
- ii) Autenticidad
- iii) Comprensión empática
- iv) Confianza en los alumnos
- v) Respeto

Coherente con este enfoque, se trata de mostrar que el análisis conceptual permita en la materia de Problemas Filosóficos, que el alumno adquiera un bagaje conceptual sofisticado que le permita abordar y profundizar en los problemas filosóficos y de su contexto, hasta incidir en las creencias de su vida cotidiana y proyectar su personalidad. Intentando que el alumno mediante esta teoría del aprendizaje (humanismo) y metodología (análisis conceptual) desarrolle, con la didáctica del pensamiento reflexivo, el propio aprendizaje autogenerado y mejore, el aprendizaje fomentado, promovido u orientado como consecuencia de la actividad conjunta con el docente como mentor, para que depure sus creencias desde sus conceptos y considere su existencia como un ser digno y libre.

Los retos que la educación nos exige hoy en día el país, piden un cambio de actitud para crear ambientes adecuados para motivar a los alumnos al deseo por aprender. En conjunto con lo mencionado, podemos agregar las siguientes actitudes: ganarse el respeto, con el ejemplo y al escuchar; promover la participación del grupo, apoyándolos y reconociendo sus contribuciones; y ayudarles a pensar, sin proporcionar todas las respuestas.

Todas estas actitudes, que van de la mano de los 8 principios de la Nueva Escuela Mexicana hacen que estemos los docentes preparados no sólo en la asignatura, sino con la

disposición a relacionarnos con los alumnos, y a partir de esta relación, formar estudiantes que aprendan a pensar por ellos mismos y motivados por aprender de forma continua.

Con esto, el análisis conceptual pretende marcar pautas sobre la implementación de la enseñanza del pensamiento crítico en la vida cotidiana de los estudiantes, pues al aceptar el uso de conceptos nos comprometemos con creencias éticas, religiosas, científicas, entre otras y ello es lo que determina nuestra identidad. Habitualmente este tema tiende a pensarse como perteneciente a las ciencias sociales, sin embargo, es una necesidad que en este contexto educativo, el estudiante adquiera destrezas de pensamiento crítico, desde la educación como un todo, que le permitan el acceso a cualquier conocimiento disciplinar con autonomía, calidad, criterio y argumentación necesaria para que dicho conocimiento no sólo sea un cúmulo de información, sino más un saber qué hacer con la información, cómo procesarla, dónde informarse, cómo solucionar los problemas que a diario le acompañan como creer en la amistad, la familia, el amor, o la libertad, la dignidad, el perdón, el resentimiento con seguridad y claridad conceptual.

Dada la complejidad de la educación filosófica y de los temas que la constituyen, es necesaria una dinámica cognitiva compleja para comprender la naturaleza de la realidad próxima, para la que se aprende y para la cual se educa. Así, la actividad diseñada para aprender debe considerar el valor y la naturaleza del cambio de conceptos, la propiedad en todo acto de conocer, la pertinencia de lo aprendido para obrar y para reflexionar sobre las consecuencias complejas de las decisiones, del actuar y del existir mismo.

Frente a la filosofía aparece como una preocupación de nuestra sociedad el que los jóvenes aprendan rápidamente lo que les sirva en función de un futuro trabajo en detrimento de conocimientos que se suponen caducos. La consideración de la acción educativa sólo en su utilidad fáctica nos dificulta la visión de la importancia de una educación del ser humano en lo humano, ya que educar no es principalmente un proceso mecánico del cual se obtienen determinados productos, sino la toma de conciencia ofrecida a un ser libre y libremente asumido. Todo logro educativo es limitado y tiene valor educativo en tanto que moviliza a nuevas vías de perfeccionamiento. Desde esta perspectiva considero que la tarea de la escuela

es procurar a los estudiantes la ayuda necesaria para que se desarrollen plenamente, sin perder de vista factores determinantes (situación socioeconómica, familia, contexto).⁴

§8. Poner en práctica la Filosofía

La estrategia diseñada aborda en simultaneidad varios aspectos de las competencias genéricas y filosóficas mostrando que el empleo de estas medicaciones se sostiene en un aprendizaje complejo, multifacético, conceptual y práctico a la vez. Esta propuesta integral aborda a la vez el desarrollo de destrezas de manejo técnico de textos (Rochín, 2018), la promoción en el uso reflexivo de los conceptos y creencias como medio para la participación ciudadana y la integración social; el desarrollo de predisposiciones (valores, actitudes) y la capacidad para usarlas críticamente como recursos para la creación, expresión, producción de argumentos e intercambio cultural. Para ello, se desarrollan un conjunto actividades de familiarización y apropiación crítica de herramientas filosóficas, como son los mapas conceptuales, el diálogo crítico, la disertación filosófica y la elaboración de redes semánticas. El abordaje es teórico práctico, pues integra permanentemente la fundamentación teórica propuesta como marco del análisis conceptual y de la experiencia práctica. Esta propuesta es pensada como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la asignatura, cada estrategia focaliza en un aspecto o habilidad de la competencia que se pretende desarrollar y, a su vez, se integra en un proceso amplio y complejo como es el desarrollo de la competencia filosófica, que más adelante veremos (§24). Los conceptos adquieren sentido en su conjunto y no de manera aislada.

Debemos distinguir entre dinámica y técnica, que en el lenguaje escolar frecuentemente se usan de manera indistinta. Mientras que las técnicas didácticas son aquellos procedimientos que se seleccionan para lograr el aprendizaje en el marco de una estrategia educativa, la dinámica de un grupo es el efecto en el ambiente grupal resultante de la aplicación de técnicas didácticas y demás recursos educativos, incluido el docente. La

⁴ No se trata del legado de la modernidad que Descartes nos procuró, al postular una antropología filosófica donde él puso la certeza del conocimiento en la pura certeza de la conciencia (cogito ergo sum). El «yo» de la conciencia está seguro de su propia existencia antes que de la existencia del resto de las cosas. Con la conciencia Descartes no se refiere al hombre, sino a la pura razón. De este modo en el modelo cartesiano el ser humano se presenta como un agregado de dos realidades distintas e incommunicables. Por un lado, la razón, la conciencia pensante (res cogitans) y por otro el mundo corporal extenso (res extensa). Con ello se niega la unidad substancial entre cuerpo y alma espiritual en el hombre y la posibilidad de una interacción entre las dos substancias.

selección de técnicas didácticas depende en gran medida de los objetivos de aprendizaje que se deseen cumplir, sin embargo, para elegir una técnica didáctica consideraremos también lo siguiente:

Tamaño del grupo.

Tiempo disponible.

Conocimiento previo del grupo.

Madurez de sus alumnos.

Espacio y materiales requeridos

Este proyecto al estar enmarcado en las líneas de política pública de la Nueva Escuela Mexicana se plantea desarrollar el pensamiento crítico, analítico y flexible de los jóvenes para que puedan solucionar problemas y construir nuevo conocimiento. Esto implica que organizaremos la asignatura usando el número de herramientas didácticas que permitan el autodesarrollo de dicho desenvolvimiento, y que se aleje del rol tradicional del docente.

En favor de lo anterior, esta propuesta de planeación requiere de una serie de espacios de enseñanza - aprendizaje, productos, momentos y herramientas de evaluación. Los procesos de evaluación valorarán cada secuencia de actividades a fin de emitir un juicio crítico y reflexivo sobre el nivel de logro alcanzado por el docente.

El orden en que la estrategia se pondrá en práctica es el siguiente:

1. Indagación de saberes previos (conceptos de libertad y dignidad) en su familia, sociedad, cultura, históricamente.

Ello tiene por objetivo conocer y valorar las competencias iniciales del estudiante, para trabajar el proceso de formación con base en las expectativas y necesidades.

La evidencia que se solicita es la siguiente: un cuestionario de diagnóstico sobre el conocimiento de conceptos básicos, en el sentido de elementales; y lo que ellos implican.

2. Organizar la información nueva por aprender.

Este paso está destinado a ayudar a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y un mejor despliegue de la enseñanza, entendida desde la óptica de la filosofía.

La evidencia que se solicita es la siguiente: discurso argumentado, razonable y coherente del estudiante según lo que entiende por libertad y dignidad en su vida y cómo los usa.

3. Jerarquización de la información

Permite hacer una reorganización constructiva de la información por aprender. Este paso hace posible organizar, agrupar y clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información según mapas conceptuales, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la misma y las relaciones entre la nueva información por aprender, así como las formas de organización esquemática internalizadas por el estudiante.

La evidencia que se solicita es la siguiente: mapa conceptual.

4. Elaboración

Este paso supone integrar y relacionar la información reflexivamente que se va a estructurar con los conocimientos previos pertinentes, e incluye procesamiento simple y procesamiento complejo.

La evidencia que se solicita es la siguiente: infografía de creencias sobre la libertad y la dignidad y lo que ello implica con otras personas.

5. Comunicación

Este paso contempla la expresión oral, expresión escrita y expresión a través de información gráfica, numérica e icónica favoreciendo el aprendizaje significativo.

La evidencia que se solicita es la siguiente: exposición de la infografía.

6. Análisis y razonamiento

Este paso implica que el estudiante tome decisiones y las seleccione de forma inteligente de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que se le

planteen, de la complejidad del contenido, de la situación académica en que se ubica y de su autoconocimiento como ser social.

La evidencia que se solicita es la siguiente: disertación filosófica sobre la identidad personal.

Lo que se pretende para llegar a la enseñanza del análisis conceptual es reflexionar sobre la necesidad de una formación integral, porque una visión sesgada o unilateral en cuanto a la formación lleva a un retroceso en otros aspectos del crecimiento humano. En el proceso educativo cuando se acentúa el desarrollo en un solo sentido se crean estudiantes incompletos: todo plan de estudios que tienda al equilibrio debe ofrecer promover el desarrollo en ciencias, en técnicas, en letras, en moralidad, en vida política, en vida afectiva de los estudiantes. El probable logro de esta formación integral de las personas no depende sólo de los agentes educadores (familia, maestros, instituciones) sino también de los estudiantes.

§9. Conclusión

Intentando mostrar la naturalidad en que este proyecto se inserta, como una metodología filosófica para cualquier programa y materia filosófica, propongo utilizarla en el programa de estudios de la materia de Filosofía denominada: *Problemas filosóficos*, del Colegio de Bachilleres, para ello se presenta una tabla que corresponde a los temas del curso respecto del bloque temático 2 : CRISIS DE LA RAZÓN MODERNA, que tiene una carga horaria de 18 horas, y tiene como propósito: “El estudiante será capaz de explicar las consecuencias de la crisis de la razón moderna para que reflexione sobre su dignidad, sentido de la vida y libertad”.

Contenidos y Aprendizajes para la evaluación

Contenidos específicos	Aprendizajes esperados
1. ¿Cuál es el sentido de la vida humana, si el hombre es un ser arrojado en el mundo y ajeno a la trascendencia? <ul style="list-style-type: none"> • Existencialismo 	- Distinguir la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual y su relación con la libertad. - Identificar los problemas referentes a la dignidad y libertad del hombre alienado.

<p>2. ¿Cuáles son las restricciones y límites de mi libertad?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivación y alienación <p>3. Si todo es válido, ¿Cómo podemos hablar de la verdad?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incertidumbre y relativización <p>4. ¿Desde dónde significamos nuestra vida y nuestro entorno?</p> <p>Nihilismo y crítica a la razón moderna</p>	<p>- Valorar las decisiones autónomas, el desarrollo pleno, la felicidad y las consecuencias del trabajo en la persona.</p> <p>- Analizar críticamente la incertidumbre y relativización de la verdad como consecuencias de la crisis de la razón moderna.</p> <p>- Explicar la relación entre nihilismo y razón moderna.</p> <p>- Reflexiona sobre los elementos que constituyen su dignidad y libertad desde el existencialismo, el problema del hombre alineado, la incertidumbre sobre la verdad y el nihilismo.</p>
--	--

Tabla 1. Contenidos del bloque 2 del programa de *Problemas filosóficos*.

Esta tabla nos permite explicar en qué medida podremos incidir cuando intentemos, en nuestra práctica docente, hacer realidad la enseñanza que tan teórica se ha vuelto. Considero que hay que desarrollar una mentalidad del mundo como la manera más corta, más inmediata, de encontrar una solución. Cuando hablo de encontrar una mentalidad, me refiero en un sentido espiritual, pero no estoy hablando de una visión religiosa del mundo. Las religiones no poseen el monopolio de la espiritualidad. La espiritualidad es la dimensión de lo humano al proponer una mirada reflexiva sobre sí mismo. Tenemos el cuerpo y somos, como lo dice Pascal, parte del universo. Tenemos una *psique* que es parte de toda la vida interior de todos los seres vivos. No obstante, tenemos también el espíritu, que es aquel momento de la conciencia por el cual nos sentimos parte de un todo, que nos desborda por todas partes. Hay un mensaje que tiene que decirnos el universo: que el ser humano es aquel que puede escuchar, pensar, ser consciente, descifrar los mensajes que provienen de la realidad; que puede escuchar con sensibilidad a los llamados a la generosidad, la libertad y el respeto, a la compasión, al amor, al cuidado por todo lo que vive y existe, porque lo que existe merece existir, y todo lo que vive merece vivir.

Y para alcanzar lo anterior sólo lo puede lograr encontrando la filosofía que puede y debe incidir en un cambio en nosotros, si entendemos que (Russell, 1945: 33):

La filosofía es la tierra de nadie que se encuentra entre la teología y la ciencia y que está expuesta a ataques de ambas partes. Como la teología, consiste en especulaciones sobre temas a los que los conocimientos exactos no han podido llegar; como la ciencia, apela más a la razón humana que a una autoridad, sea ésta de tradición o de revelación.

Con lo que debemos incidir en el aula mediando entre lo imaginativo del alumno, sus sentimientos y aptitudes, sin perder de vista la rigurosidad y objetividad de nuestros procesos.

*Hoy me quito la máscara y me miras vacío
y ves en mis paredes los trozos de papel no desteñido
donde habitaban tus retratos,
y arriba ves las cicatrices de tus clavos.*

Giberto Owen Estrada, Perseo Vencido

CAPÍTULO 2. MÉTODO Y ALCANCE

§10. Introducción

Habiendo ya mostrado en el capítulo anterior:

- 1) Que la tendencia progresista de la educación ha hecho cambios sustanciales en la cultura pedagógica para interpretarla desde sus diversos actores.
- 2) Que en México esta tendencia se vio influenciada en la educación básica, la cual se comprende por la educación primaria, la secundaria y la Educación Media Superior (EMS), por las competencias.
- 3) Que, dentro de la EMS, el Colegio de Bachilleres, ha adoptado una singular manera de incorporar este enfoque educativo por competencias, pero que no queda claro que se puedan cumplir los objetivos de “desarrollar las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas que implican el desarrollo y uso estratégico de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas, que le permiten interpretar la realidad de manera racional, actuar sobre ella y transformarla; así como identificar problemas de la vida cotidiana y proponer alternativas de solución.” (SEP, 2008b: 15), ya que los programas educativos están enfocados a la acumulación de información, desarrollo de competencias, compromisos

de investigación, análisis y comprensión de textos y al fortalecimiento de la manipulación de las tecnologías de la información.

4) Que incluso cumpliendo con los objetivos que han sido determinados, para la materia de Filosofía el cambio en su vida de manera reflexiva se pierde.

Como todas estas premisas han quedado probadas, es necesario que quienes buscan educar adecuadamente, es decir, siguiendo principios críticos y reflexivos para una construcción integral del hombre en la sociedad y del conocimiento, hagan cambios en el origen mismo de los estudiantes: su conciencia. De manera que aunque en una sociedad se aumenten las riquezas, se genere una policía más eficiente con la delincuencia, se desarrolle una incalculable tecnología futurista o se optimicen los procesos de construcción de viviendas, productos o servicios, sin un cambio directo en la educación de las personas seguirá imperando la desigualdad, la injusticia, la violencia, la pobreza y todos los efectos colaterales de desplazar al hombre del centro en los modelos políticos, económicos y productivos.

Para este propósito, no estará de más en establecer que, a fin de generar conciencia en los procesos educativos, se intente incidir en las aulas con una visión centrada en el aspecto filosófico del hombre, como es el caso presente del análisis conceptual. Y todo ello con la única intención de lograr el bien y la felicidad, que no puede ser otra cosa más que producto de la reflexión y el modelamiento de uno mismo. La asignatura Problemas filosóficos, tiene como propósito general, que el estudiante comprenda y explique los problemas de la existencia del Hombre y de la razón moderna, para que asuma con responsabilidad su identidad como ser humano y como miembro de una comunidad cultural en un contexto de diversidad tanto en lo local, como en lo nacional y global. En este sentido, el programa de estudios tiene organizados sus aprendizajes en contenidos específicos de una forma articulada a partir de los siguientes propósitos: que el estudiante sea capaz de 1) contrastar diferentes enfoques filosóficos sobre el sentido de la vida para que valore el impacto de la filosofía, la ciencia y la experiencia estética en el desarrollo de su comunidad; 2) explicar el problema de la existencia del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana, y 3) argumentar una propuesta de solución a la crisis

de la razón moderna, para que asuma con responsabilidad la relación que tiene consigo mismo y con los otros.

§11. De los conceptos y de la filosofía

Una forma de abordar el tema consiste en proceder a dar una descripción completamente general de lo que es, lo que implica y lo que supone la investigación del análisis conceptual. Nombraré a la primera tesis que supone mi argumentación como la tesis de la *Implicación de los conceptos*, escribiendo la palabra “Implicación” con mayúscula para denotar una propiedad o perspectiva específicamente lógica, así:

[I] uno acepta o rechaza ciertos principios, ya sean científicos, religiosos, éticos, filosóficos, entre otros, aceptando o rechazando, según sea el caso, cierta terminología conceptual.

Tal y como esta formulada, la tesis de la Implicación de los conceptos es una tesis específicamente lógica, descriptiva, acerca de cómo formulamos nuestros conceptos y como se relacionan entre sí. Un ejemplo que puede ilustrar esta manera de presentar las cosas es cuando utilizamos palabras como “bueno”, “correcto”, “Dios”, “progreso”, “pseudociencia”, “magia” y que revelan una serie de compromisos con los campos de la ciencia, de la ética, de la religión o de la filosofía ya mencionados.

Con esta tesis se podría reconocer un patrón de conducta socialmente compartido por los conceptos que utilizamos. Considero además que insistir en un análisis de tales conceptos puede muy bien potencializar la autocomprensión de las personas, abrir importantes avenidas del pensamiento, enriquecer nuestra comprensión de las posibilidades de conocimiento, de la psicología y de la ética, generando confianza de forma natural y correcta a aquellos que deseen cambiar modelos y patrones de conducta.

Como ya he apuntado, un correcto uso de los conceptos y una conciencia clara de cuáles son los nexos que tienen y lo que implican permite visualizar una red de creencias. La fuerte exigencia del análisis conceptual es que nuestros conceptos constituyen los objetos básicos del pensamiento y que al suponer la materia básica de nuestros pensamientos se encuentran conectados con otros, lo que acarrea como consecuencia que tengamos redes de creencias a la base de esos conceptos.

La idea del análisis conceptual es escarbar, incluso desde la psicología, el origen del uso de nuestros conceptos, desvelando los principios fundamentales en que descansan nuestras creencias y que sólo pueden ser estudiadas bajo un enfoque de segundo orden, es decir, desde la filosofía, la psicología y la lingüística en conjunto.

Para expresar con más claridad la serie de ideas que quiero defender es preciso definir cómo se utiliza el concepto de ‘filosofía’, pues la serie de definiciones que se pueden encontrar en diccionarios de filosofía han sido presentadas, en muchos casos por filósofos de la tradición, como una reacción y un vuelco respecto de las ideas rectoras de la cultura a la que pertenecieron. Las propuestas de autores orientados por la pedagogía (Cerletti: 2017, Cholbi: 2007, Robeck: 2007, entre otros) aparecen, en otro sentido, como fundantes de una nueva visión filosófica práctica opuesta a los cánones tradicionales de ver a la filosofía como una teoría o sistema. En el caso particular de esta investigación, el carácter teóricamente dependiente de toda observación, la naturaleza revolucionaria de la reflexión y la crítica, la necesidad de una sensibilización a problemas sociales que despojan al hombre de su naturaleza, y el consecuente giro hacia la intencionalidad en la educación nos hace posicionarnos con una visión de la filosofía como un proceso.

Lo primero que quiero establecer, tras la distinción entre la visión filosófica práctica de la teórica, es que la filosofía es propia del ámbito de una práctica muy específica de enseñanza, y que sirve para examinar el uso efectivo de los conceptos, conceptos que se encuentran en un núcleo del pensar humano y responden a una lógica y a principios o categorías que estructuran constantemente *desde* prácticas sociales la manera en que pensamos y actuamos.

La manera en que podemos constatar esta serie de ideas es entendiendo por *definición de filosofía* como:

[F] la filosofía se entiende como el proceso o manera de hacer reflexión mediante la crítica, la controversia o la duda que conlleva la actitud de buscar cierta firmeza susceptible de ofrecer explicaciones viables a diversos problemas.

Una aclaración puede hacerse a esta definición y es que se puede preguntar: ¿cuál es el objeto de estudio de la Filosofía? La reflexión sobre lo que existe. Ello debido a que se supone la filosofía como una manera o método de investigar ciertos problemas de los cuales se puede apropiarse, aunque no le sean específicos. De lo anterior podemos establecer ciertas directrices del filosofar:

1) Hacer filosofía es definir.

2) De 1), definir consiste en identificar y describir el conjunto de conceptos de un área determinada.

3) De 2), al identificar y describir se necesita que los conceptos tengan una relevancia constructiva, es decir, proporcionar un análisis de los conceptos definidos, que, respetando el lenguaje ordinario, exijan precisión de los conceptos implicados.

Con lo anterior se propone que al hacer filosofía se juegan los presupuestos teórico-metodológicos de quien la hace. Es necesario con esto reconocer el carácter personal que tiene la filosofía. Y que aquello que quiera gozar de sus dominios deberá apropiarse de una actitud frente al mundo, una actitud reflexiva de acuerdo a lo que le acontece.

Tal manera de concebir nuestra propuesta filosófica se enmarca en los presupuestos de la filosofía analítica. Entiendo por ‘filosofía analítica’ un conjunto de ideas en el campo lógico, epistemológico, metafísico y ético que aparece en Inglaterra en los primeros años del siglo xx, ideas que son contribuciones típicas del pensamiento de esa época – y que muchas de ellas están asociadas al positivismo lógico o al círculo de Viena –, que están asociadas a nombres fundamentales en la historia de las ideas de Inglaterra, y cuya importancia ha sido reconocida a raíz de la percepción de su carácter a la vez fundador y continuador de un enfoque lingüístico. Entre estos aspectos constitutivos son importantes, a mi juicio, los siguientes: las influencias formadoras de este pensamiento no sólo en lo que concierne a la historia interna de su desarrollo conceptual – lo que tiene que ver con lo heredado y lo nuevo en la formación de conceptos y categorías de distintos niveles – sino también, en vista de los objetos de que se ocupa la filosofía del lenguaje y la filosofía de la lógica, del desarrollo de instrumentos de verificación (i.e. de falsación) de hipótesis científicas, y de las prácticas discursivas – de libros y artículos de los cuales hoy somos herederos en la academia – que

presuntamente jugaron un papel relevante en su constitución; la determinación en los campos de su reflexión y de la producción de instrumentos de análisis de fenómenos en esos campos.

§12. Enseñar – Aprender Filosofía desde la filosofía analítica

Como sabemos, los procesos de enseñanza sólo adquieren significatividad en el éxito del aprendizaje dirigiendo el conocimiento a resolver de manera competente los retos de la vida cotidiana y profesional. Por eso, el concepto de educación (§7), que involucra el de enseñanza y el de aprendizaje, no puede dejar de ser uno de los escenarios principales, es el eje de la motivación de la conciencia, la imaginación y la ilustración con la que nuestros jóvenes se moverán el resto de sus vidas. El repertorio de beneficios y objetivos educacionales no se puede restringir a principios cívicos, utilitaristas o empresariales, sino que deben tener como miras el sentido humanista. No es suficiente, pues, que se prohíba hacer daño a sus seres cercanos, el ser imprudente, desobedecer las reglas; es necesario, además, que haga todos los beneficios que pueda, que lleve a cabo todos los servicios que de él dependen, incluso aunque no le sean solicitados. Por lo tanto, la educación, para ser denominada como tal, sólo puede verse en un sentido humanista, y este sentido se explora directamente desde la filosofía.

Y es que, el conocimiento filosófico consiste, entre muchas circunstancias, en la reflexión de uno mismo y solamente es posible por la existencia de redes sociales, que en muchos casos privilegia categorías, autores, épocas y métodos. Como una consecuencia de [I] y de [F] podemos entender que, de manera muy general, los procesos filosóficos consisten en definir y redefinir conceptos y que tal trabajo abarca desde la interdependencia de los individuos y sus relaciones sociales hasta la resolución de problemas cotidianos muy concretos, como saber quién somos, para qué somos útiles, cuál es nuestro objetivo en, etc. Se abre así un campo nuevo de reflexión que puede considerarse como análisis conceptual social. Teniendo por objetivo la legitimación de conceptos socialmente reconocidos ante los desafíos de argumentos que se originan en el centro de instituciones y propuestas institucionalizadas de conocimiento.

En primer lugar, tengo que despejar una doble necesidad que surge de [F]: ¿cuál es el método filosófico con que se está trabajando y en qué consiste?

Para abordar la cuestión de manera directa propongo como *método* el siguiente esquema:

- [M] i) Comenzar postulando proposiciones de sentido común que se reconocen en tanto que creencias cotidianas.
- ii) Identificar, en su campo de acción, los nexos que tienen los conceptos con otros conceptos (a su alrededor).
- iii) Establecer una jerarquía de importancia por el valor y origen de los conceptos.
- iv) Plantear de manera explícita la justificación de la jerarquía.
- v) Mostrar los nexos de los conceptos, formando así redes de creencias.
- vi) Elaborar una explicación de cómo funciona la identidad personal a partir de los conceptos, su valor y su jerarquía, en las redes de creencias.

Mi argumento es que el trabajo de autorreflexión en el terreno del análisis conceptual, cuando se dirige a la Identidad Personal, es relevante cuando tiene efectos sobre la calidad de las creencias y sus procesos de depuración que mantienen los sujetos, los únicos capaces de mantenerlas. Quiero traducir este criterio en la medida en que hay un conjunto de normas o patrones de conducta que definen la calidad epistémica que no podrían ser seguidos a menos que en la sociedad se dieran ciertas condiciones de relación.

En segundo lugar, es necesario contestar la pregunta ¿Dónde y quién puede aplicar tal método?, debido a que se puede malinterpretar el alcance de la propuesta. La utilidad de esta forma de hacer filosofía, que es limitada, tiene cierto alcance y objetivos muy precisos. El carácter propedéutico del análisis conceptual sugiere que, como un bien público, se puede aplicar en las investigaciones filosóficas que tienen los sujetos sobre *quiénes son*, pregunta muy pertinente y recursiva en filosofía, debido a que exige conciencia como una virtud social, se sostiene solamente en la medida en que el contexto descrito sea lo suficientemente riguroso y, permita desarrollar una actitud reflexiva en esta dirección humanística y solamente en la medida en que se mantenga el estatuto conseguido.

En tercer lugar y, por último, cabe responder de la línea de pensamiento que se está siguiendo ¿Cuáles son las reglas de operación del método? El caso que estoy pensando es claramente el del autoconocimiento. El análisis conceptual es un tipo específico de filosofar que se desarrolla sobre formas de organización del conocimiento de creencias.

Como *reglas de operación* del método, se entiende

[R] i) Que el sujeto, por intuición, sugiera *prima facie* un concepto importante para él, respecto de su vida [libertad y dignidad].

ii) Analizar los supuestos conectores que ligan los conceptos a otros conceptos en un marco de acción.

iii) Reconocer mediante una crítica escéptica, que busca reconocer las justificaciones de una suposición, si realmente los conceptos que parecen importantes son o no así.

iv) Preguntarse qué es la identidad personal y en qué consiste, y, más aún, en qué consiste *mi* identidad personal frente a otros.

Podría argüirse, entonces, que mientras en el caso de [M] se está planteando un camino entre reglas teóricas, en el caso de [R] se ofrecen las reglas prácticas, que a grandes rasgos determinan el marco de acción propia del análisis conceptual. Esto marcaría un fuerte problema: saber si es necesario suponer que la Identidad Personal es un concepto y se puede trabajar desde esta perspectiva o si es un objeto empírico y tiene otros medios de conocerse.

Sin embargo, si bien en [R] hay un salto que intenta justificarse suponiendo que aún en el caso de ser un objeto empírico puede ser conceptualizada la Identidad Personal, la noción que se manejó desde [F] nos permite apelar a un proceso filosófico como el definir. La Identidad Personal adquiere un carácter conceptual y se expresa cuando se trabaja con procesos de reflexión sobre la experiencia de la vida, a partir de estos supuestos el sujeto puede modificar su tesis restringiéndola exclusivamente al ámbito lingüístico, y dentro de este ámbito a una clase particular de términos, los términos de las teorías propias de la narratividad (Parfit: 1983, Taylor: 1996, Schechtman: 1996) o de la episodicidad (Strawson: 2013).

Así, la tesis del análisis conceptual, una constante en las explicaciones de carácter lingüístico con trasfondo epistémico-metafísico, lejos de exhibir una ruptura con la tradición filosófica, manifiesta una soslayada continuidad con los problemas filosóficos tradicionales centrándose en la enseñanza de la filosofía *desde* la visión específica del sujeto mismo. Teniendo esto en cuenta, podemos interpretar pedagógicamente este proyecto entendido como una concepción humanista del aprendizaje.

Al método aquí mencionado se le pueden presentar dos objeciones más: la primera que consiste en el esencialismo de las palabras (Quine: 2001); y la segunda, respecto del reduccionismo que sugieren las teorías del atomismo lógico (Russell: 1999).

Para responder a la primera objeción, me sitúo dentro del marco de la práctica social como referente del significado de las palabras. Cuando aprendemos el uso de la adscripción de un tipo de conceptos específicos, aprendemos a aplicarlos tanto desde una posición de espectadores (desde fuera) como desde la de hablantes (como actores), si bien lo primero es una condición de posibilidad de lo segundo. Con lo que el análisis conceptual nos ha de dar cuenta de nuestra condición de observadores como de hablantes; y la aplicación correcta de conceptos. Tales consideraciones dejan de lado la autonomía del significado de los conceptos y a cierta *objetividad* de los significados de los conceptos. En resumen, tanto las palabras como los conceptos pueden cambiar, así como sus significados⁵.

Respondiendo a la segunda objeción se hace notar que el punto de partida de las creencias y conceptos a analizar es dado por la intuición del sujeto, según lo que se estableció en [R]. Esta libertad en la predicación e importancia de los conceptos tienen que ver con la vida del que hace filosofía, cualquier intento de limitar la tarea filosófica será, desde esta perspectiva, una forma de traicionar la necesidad de generalidad que la caracteriza. El punto de partida es el lenguaje que utilizamos, con los compromisos preteóricos naturales que asumimos en él; y son *naturales* en el sentido general de *natural a la especie humana*; porque actuamos, de hecho, con una naturaleza común.

⁵ En esta posición sigo la argumentación de Saul Kripke en su libro *El nombrar y la necesidad*, en especial la tercera conferencia. Véase la bibliografía. Sin embargo, la discusión de los conceptos y las palabras ya había sido profundamente discutida por San Anselmo de Canterbury y Gaunilo monje de Marmoutier. Véase en especial el *Libro escrito en favor de un insensato*, de Gaunilo y el *Proslogion*, de San Anselmo.

§13. Filosofía analítica y análisis conceptual en el problema de la identidad personal

La filosofía analítica tiene diversos y coloridos proyectos. Uno de ellos es del significado de los conceptos, otro el de la forma lógica de las proposiciones, uno más es el intentar postular un método de investigación que explique la realidad desde el análisis del lenguaje. Como respuesta a estas y otras cuestiones surgió el análisis conceptual. Y no es que no haya en la historia de la filosofía intentos de esclarecer la comprensión de los conceptos, pues basta con mirar a Platón y su *Cratílo*, Aristóteles y su *Órganon*, las contribuciones de los estoicos a la lógica – en especial la implicación material –, los retóricos forenses en la Roma Imperial, a San Agustín en *De magistro*, por considerar algunos casos, para darse cuenta de que más que una excepción es una regla el estudio del lenguaje para la filosofía. Pero, ¿Qué diferencia hace el análisis conceptual? El análisis conceptual puede describir la serie de creencias que motivan tanto nuestra realidad interna, como nuestra realidad social, da cuenta de los rasgos fundamentales de nuestro pensamiento.

Para estudiar la pertinencia de esta visión he de considerar la caracterización del análisis conceptual como una investigación de las estructuras que de hecho gobiernan nuestro pensamiento, partiendo de lo que tenemos, de lo ‘ya dado’, pues es algo que ya está presente en el ámbito preteórico y que no podemos escoger o rechazar, pues suponen nuestras más firmes convicciones: nuestras creencias. Lo que hace a este ejercicio un promotor de la salud mental o proporcionar satisfacción debido a que, consiste en investigar para ‘sacar a la luz’ ciertas tendencias naturales a creer en determinadas cosas, ciertos hábitos de pensamiento que no se suelen poner en duda como las certezas, los dogmas o los artículos de fe. Esos compromisos preteóricos se encuentran aclimatados en las redes conceptuales con las que pensamos el mundo.

Así, es importante enfatizar que el análisis conceptual apunta siempre al pensamiento y las estructuras conceptuales que lo gobiernan, pero siempre dentro de un entramado que nos viene dado por el lenguaje público compartido que, de hecho, utilizamos para la comunicación. Esto se puede ver reforzado:

El lenguaje es un arte social. Para asimilarlo no disponemos de más medios que unos indicios sugestivos, intersubjetivamente disponibles, que indican qué puede decirse y en qué circunstancia. Por eso la comparación de

significaciones lingüísticas no tiene justificación alguna, salvo cuando se hace entendiéndolas como disposiciones humanas a responder abiertamente a estímulos sociales observables (Quine, 2001:13).

Así, las reflexiones en torno a esos tópicos parecen apoyar la tesis del holismo conceptual. Si aceptamos esta tesis que consiste en afirmar los conceptos como un todo continuo, entonces no podemos, consistentemente, argumentar desde una sola disciplina, ya que el conjunto total de creencias se compromete en un todo que está interconectado y algunas secciones de creencias se superponen a otras. Y si la revisión conceptual resultase completa, comprobaríamos directamente que la tesis del lenguaje como un arte social se desarrolla a la base del holismo conceptual.

Podría parecer, en principio, que este acercamiento filosófico a los conceptos marca profundas diferencias con la investigación entre uno u otro concepto. La construcción de un determinado marco lingüístico es, simplemente, un asunto de convención: cada uno es libre de elegir, en función de ciertos fines prácticos y educativos, los conceptos que desee analizar. Pero para los fines de esta investigación será pertinente hablar de dos conceptos que construyan el marco lingüístico, sujeto a reglas, para interpretar la Identidad Personal: la libertad y la dignidad.

Si bien el análisis de estos dos conceptos (libertad y dignidad) declaran una actitud neutral, puesto que hay una sólida médula central del pensar humano, esto no significa que tales conceptos no acepten compromisos ontológicos, éticos, o de otra índole. Para analizar tales conceptos es pertinente comparar su uso – utilizando la fórmula wittgensteiniana – de las familias o parentescos de significado, según el contexto en el que aparecen. Si el léxico de una comunidad es condición de posibilidad de la experiencia, si la divergencia taxonómica estima una variedad de mundos posibles, entonces es la estructura léxica la que determina la ontología, por lo tanto: “los *límites de mi lenguaje* significan los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 2002: 143).

Detrás de los acalorados debates del existencialismo por resaltar el carácter filosófico continental que lo separa de la filosofía analítica en donde el hombre es libre para ser lo que quiera, podemos encontrar un punto de encuentro con esta filosofía para definir qué es la identidad personal. Ya que no se trata de encontrar el modelo que postularía cómo deben ser

todos y cada uno de los seres humanos, sino de encontrar los elementos que nos definen para cambiarlos o reestructurarlos y poder modificar nuestras creencias en el intercambio de compromisos según la coherencia, precisión y rigor filosófico con que podríamos fundamentar la Identidad Personal. Sin embargo, el ejercicio del análisis de la Identidad Personal desde las creencias y los compromisos conceptuales se justifica por su posición absolutamente renovadora a los compromisos.

Lo que aquí se ha mostrado es cómo de manera muy natural la filosofía analítica, a través del análisis conceptual, puede llevarnos a investigaciones pertinentes sobre la identidad personal. Aunque las diferentes posturas de lo que es la Identidad Personal pueden variar, gran parte de los argumentos que se han erigido para sostener o rechazar ciertas concepciones muy particulares se ofrecerán más adelante (§18).

§14. Cómo y porqué enseñar análisis conceptual

Que las investigaciones de las Ciencias Naturales son más exactas que las de la Filosofía es cosa que no está muy claro; sin embargo, el cientificismo se ha levantado en nuestra cultura frente a las humanidades como el límite más alto de nuestro conocimiento, mientras que la Filosofía ha caído en un cierto desprestigio que se la usa para designar una opinión que se encuentra poco o visiblemente infundada. Si digo que algo está *científicamente probado*, eso quiere dar a entender que no se debería dudar de su justificación, que es o tiene todas las pretensiones de validez eterna; pero si alguien me dice que se maneja en el mundo según su *propia filosofía*, con ello me quiere dar a entender que bien podría estar equivocado, pero que su punto de vista es tan válido como cualquier otro, y que si está equivocado podría cambiar ese punto de vista: no es nada *estable*.

Todo ello tiene que ver con una perspectiva de la cultura, es decir, en cómo hemos adquirido ciertos valores del conocimiento a través de nuestra educación. En resumen, puedo hacer una pregunta que podría muy bien resolver el asunto poniendo las cosas en claro: ¿Qué se persigue al enseñar análisis conceptual?

El análisis propio de esta investigación bien puede, como ejercicio inocente, ayudar a aclarar ciertas ideas sobre el impacto que *deberíamos* tener en nuestro conjunto de

creencias, ya que al estar mejor informados sobre nuestra propia constitución podemos elaborar una reforma más profunda en nuestra propia vida.

No cabe duda en que el modo de vida entre un hombre y otro puede ser tan distinto a causa de la educación, dado que a lo que a uno le puede parecer algo digno de placer, para otro ese mismo objeto le puede resultar repugnante e incluso tormentoso. Es por ello que en esta investigación resulta pertinente encontrar esos principios que nos hacen dirigir nuestra acción bajo ciertos presupuestos.

La primera circunstancia que deseo nombrar es la *perspectiva de vida*. Entiendo este término según un conjunto de datos desde los que comienza la investigación en una persona, es decir, aquel enfoque que nos induce a la toma de decisiones. Cuando pienso en la ‘perspectiva de vida’ pienso en las motivaciones que definen una vida como: edad, momento histórico, situación económica, cultura y sociedad. Y con esto quiero recuperar una intención central que casi no se toma en cuenta en investigaciones filosóficas: la formación humanística. Todo esto no es más que el estadio en que se generan los valores, lo que le da vida a nuestra personalidad. ¿Cuántos valores puedo enumerar? Ello depende de la perspectiva que tome. Así como el que pregunta por una dirección: - ¿Es esta la calle correcta? – Ello depende de a dónde quiera Usted llegar.

La segunda circunstancia que quiero mencionar es el *criterio*. Entiendo por ‘criterio’ aquella manera en que se decide afirmativamente mediante un juicio, esto es, ciertas actitudes o inclinaciones por alguna tendencia social. Digo que el criterio juzga porque en él recae toda toma de decisiones y que puede aumentar su asentimiento según lo racional. Vuelvo una vez más a ello: en la medida en que busquemos condiciones cada vez más racionales y sensibles al otro tendremos justificaciones cada vez más coherentes, sistemáticas e interesantes. Cabe aclarar: las dos circunstancias *deben* ir juntas. No separemos la perspectiva de vida, que atiende al humanismo, del principio del criterio, que atiende a la racionalidad. Apelar a estas dos circunstancias permite aguardar una visión más integral del hombre.

Dotemos a un humano con una sola cualidad como definición de su persona y lo haremos unidimensional, desequilibrado e infeliz. Ser humano, ya se dijo, no es una circunstancia aislada, un elemento capaz de reducirse; visto desde una óptica totalitaria es un ser integral, mixto, híbrido. Pero el fin mismo del humano debe ser sólo uno: la búsqueda de

la felicidad. Al hablar de circunstancias sociales, racionales o científicas todas deben encaminarse a ese fin último; y es que todo se centra en esta noción, tanto las cualidades del humano como sus circunstancias: ser feliz.

Hasta aquí el discurso sobre los principios que maneja el ser humano. ¿He encontrado la respuesta que se proponía con la pregunta sobre porqué enseñar análisis conceptual? Creo que no totalmente. Aunque he preparado los conceptos clave, pero faltan dos cuestiones para dar respuesta completa: ¿Qué nos da identidad?, y ¿cuál es la naturaleza de nuestras creencias?

Pretender aislar nuestras creencias de lo que somos, o intentar separarlas, es un sinsentido. Sin embargo, puedo disponer de algunos elementos prioritarios que aclaren otros más oscuros. Me explico. La pregunta ¿en qué consiste la identidad? Nos importa en la medida en que se puede focalizar con esta otra: ¿Qué es ser yo? Se da como presupuesto que se puede saber qué es ser yo, y como el saber presupone que creemos aquello que sabemos, y el conjunto de creencias nos da como resultado algún tipo de saber; es necesario explicar lo que creemos qué es ser lo que soy y ello nos dará nuestra identidad.

En orden a las creencias puedo considerarlas por igual en género. Esto es, en términos axiológicos, ninguna convicción es mejor o peor que otra, pues, ¿cuál sería, o debería ser, mejor que otra?, ¿en qué sentido?, entonces ¿una creencia podría ser mejor y peor a la vez?, todas estas cuestiones necesitan, al menos, una acotación, podría pensar las creencias en niveles, es decir, en sentido relativo y absoluto; pero ello necesitaría ulteriores argumentos justificatorios sobre lo que implica creen en tal o cual opinión. Además, es pertinente tener en cuenta a las creencias según su función, esto es, las creencias tienen un carácter explicativo y afirmativo sobre la realidad, así cuando digo que algo es verde o gris es para denotar un cierto estado de hechos que acaece en el mundo, o cuando digo que me gusta el rock o la ópera es porque me identifico con ciertos elementos contenidos en esos tipos de música, también cuando alguien dice que cree en Dios pero no en el Big-Bang quiere dar una afirmación sobre un estado psicológico de su persona. Tengamos en cuenta que para cualquiera que crea algo ello es ajeno al hecho de poder justificarlo: la justificación de las creencias es algo ajeno a las creencias mismas, incluso en creer en creencias verdaderas o

falsas. Se entiende por creencia al estado mental en que una persona supone como verdaderos ciertos conceptos que hacen referencia a la realidad, un hecho o una intuición.

Sin embargo, en el problema de la justificación de las creencias hay algo distinto que no puede parecer trivial o simple. Hay creencias que permiten la supervivencia como: comer para alimentarse, beber quitará la sed, o, dormir regenera y descansa el cuerpo, etc., un cierto tipo de conexiones entre estas creencias me inducen a elaborar juicios y con ello puedo determinar circunstancias, predecir acontecimientos o evitar con cierto grado de seguridad algún peligro que se esconda en los poderes de la naturaleza. Por ello, ¿por qué he de creer que el alimentarme me quitará el hambre y no dormir? ¿Por qué tomo un café y no como un pan para satisfacer mi sed? Daré una primera respuesta: porque la experiencia nos ha enseñado así el mundo, el mundo, mi mundo, es así porque así lo concibo, así se me enseñó. Habrá ciertamente alguna diferencia al observar un mismo objeto cuando dos personas de diferente cultura dicen lo que creen sobre él; obsérvese el ejemplo “la nieve es blanca” (Quine, 2002a: 200). Ello me da la ocasión para explicar mi supuesto, pues al mencionarle a una persona con otra cultura esta misma sentencia entenderá otra cosa con esas mismas palabras. Pienso en algún norteamericano, el cual conoce español, y le preguntamos: ¿qué entiendes por ‘la nieve es blanca’?, dentro de las muchas cosas que podría decir sería que para él la nieve es un efecto climático que modifica su entorno y su cultura, que lleva ciertas consecuencias en su manera de vivir, comprar autos, usar ropa térmica, adornar con muñecos de nieve la calle o el patio, etc.; mientras que para un mexicano hablar sobre ‘la nieve es blanca’ tiene un sentido distinto como un helado de una paletería, lo que está en las montañas o lo que viven los norteamericanos. Con esto podemos determinar el impacto que tienen en nuestra cultura las creencias a través de los conceptos. Considérense otros conceptos que nos determinan como mexicanos: la muerte, la vida, el amor, Dios, la educación, la familia, etc., y sostengo que nadie los puede concebir como lo hacemos en nuestra cultura, según nuestra educación, es decir, nuestro marco contextual.

§15. Sobre la interpretación de los conceptos en la educación

El interés por los conceptos, en el sentido de determinaciones o acotaciones (§4) del uso o significado de una creencia, tiene filosóficamente un inicio en el ejercicio social de las conversaciones y en la práctica lingüística que hacemos frente a los demás usuarios. Por una

parte, los conceptos cuentan con usos y aplicaciones múltiples en diversos contextos: hay distintos seres, cosas, objetos y relaciones que se consideran susceptibles de conceptualización y hay distintos modos de pensar esos seres, cosas, objetos y relaciones. Sin embargo, una actividad tal como el análisis conceptual se supone especialmente interesada en cómo los conceptos, al pertenecer a estructuras proposicionales, parten de creencias, lo cual tiene implicaturas ontológicas y cognitivas en diversos sentidos.

Todos los conceptos guardan una relación sustancial con las creencias en la medida en que de ellas extraen su fuerza significativa, sea real o aparente. Como ejemplo de lo anterior podemos pensar en la mutua dependencia que existe entre los conceptos éticos y las creencias que lo sustentan; ya que sobre la base de la definición de la libertad cabe pensarse ciertos supuestos conceptuales.

Pero la vida diaria no deja de ofrecernos muchos ejemplos, más comunes y no menos ilustrativos de creencias a partir de la definición de un concepto. Recordemos, por ejemplo, los debates ideológicos, políticos y jurídicos en torno a la dignidad: aquí la creencia de quien define la dignidad como ‘calidad en el trato humano’ se opone directamente a la de quien parte de su concepción como ‘límite en el cual ya no nos deben ofender’. Ahora bien, según muestran esos mismos ejemplos, está claro que el uso de un concepto en una creencia no implica que el sentido empleado no sea problemático, ni garantiza que su instrumentalización no sea falaz.

Según lo hemos definido (§4), debemos entender por ‘concepto’ a los objetos mentales más básicos de nuestra cognición a las unidades de significado que no permiten división. De aquí que los conceptos cumplen la tarea típica de fijar la realidad de los hablantes en la medida en que registran los significados, dentro de los juicios proposicionales que sean el caso, por parte de una comunidad lingüística. Según esto, los conceptos determinan las señas de identidad inmutables e intrínsecas de lo que creemos. Por otra parte, descansan en alguna suerte de intuición o de conocimiento infalible que transmite certeza (Cfr. §22).

La investigación del origen y relación de nuestros conceptos tiene tanta importancia no sólo para ser conscientes de nuestras creencias y lo que ellas implican, sino para el soporte de nuestras creencias: la identidad personal, que veremos más adelante en la §18. Este estudio filosófico sobre la naturaleza de nuestros conceptos cobra mayor relieve en los ámbitos lógico

y lingüísticos de nuestro discurso, ya que los conceptos determinan, por aseveraciones lingüísticas proposicionales, la existencia de objetos (mentales o físicos) que *creemos* que existen; lo cual supone que, si dejamos de creer, dejarán, al menos para nosotros, de existir. Pero los conceptos presentan varios y diversos tipos. Utilicemos la siguiente clasificación como una muestra que, desde luego, no puede ni pretende ser exhaustiva:

Tipos:	Subtipos:
a. Conceptos que refieren entidades físicas	a.1 Conceptos perceptibles con los sentidos a.2 Conceptos de las teorías físicas o químicas que refieren cosas que se pueden observar a.3 Conceptos de la biología de la cual sólo suponemos su existencia física por medio de los efectos que producen
b. Conceptos metafísicos	b.1 Conceptos que refieren entidades abstractas b.2 Conceptos acerca de relaciones b.3 Conceptos de segundo orden
c. Conceptos contextuales	c.1 Conceptos de uso cotidiano que se modifican constantemente
d. Conceptos estipulativos	d.1 Conceptos éticos d.2 Conceptos de la legalidad

Tabla 2. Tipos de conceptos (Elaboración propia)⁶.

La anterior tipología de los conceptos sólo se plantea para expresar el distinto uso en que se definen los niveles discursivos en cualquier fórmula del lenguaje y que permiten ser creativos para determinar el uso lógicamente correcto de expresiones del tipo ‘el tal y cual’ en un contexto denotativo. Aunque esta propuesta no es cerrada en la medida en que los conceptos se mantienen puros, puede considerarse como una muestra modélica del análisis procedente de la construcción de creencias señalando, primero, sus elementos iniciales para

⁶ Esta tabla hace eco de la visión que Frege tiene en su escrito *Concepto y Objeto*, aunque es de elaboración propia, tuvo sus raíces en la lectura del tal escrito.

luego indicar las proposiciones en las que puede aparecer reglas de formación de nuevos miembros a partir de los ya disponibles. El paradigma de esta situación se propone de acuerdo con las siguientes cláusulas: i) el concepto determina el significado en una proposición; ii) toda proposición expresa una creencia, las creencias aseveran la existencia de n condiciones; iii) nada es exitosamente comunicable en una comunidad como no sea por (i) y (ii). Esto nos permite definir en términos finitos un conjunto posiblemente infinito o susceptible de generación infinita.

Desde un punto de vista discursivo y argumentativo merecen especial atención los conceptos estipulativos. Los conceptos estipulativos asignan un significado convenido que gobernará su empleo en un contexto determinado, con independencia del que pudiera tener en otros contextos. Por ejemplo: “Bueno es una noción simple” (Moore, 2002a: 29). A pesar de su carácter convencional, no es arbitraria y debe atenerse a ciertas condiciones, como la conservación del significado asignado dentro del contexto de referencia, o como la pertinencia de su aplicación. El incumplimiento de la primera puede dar lugar a falacias de equivocidad, a maniobras de redefinición o a retractaciones encubiertas. El de la segunda también puede generar sesgos discursivos. Ciertamente es que algunos conceptos se dirimen una vez que está claro quien dirige el discurso, pero también es cierto que debe existir un mínimo de retención significativa compartida, pues, por lo que toca al uso argumentativo de los conceptos, eso no es todo.

§16. Escepticismo y pensamiento crítico

Llegados a este punto, se hace fuerte la tentación de justificar cómo las creencias se consideran el entramado de nuestros conceptos. No basta con decir que al reducir las creencias a sus átomos se descomponen en conceptos. Entonces, resulta natural preguntar: ¿Cuál es el punto de vista correcto?, ¿Cuál es el punto de vista desde el que explicamos la relación entre los conceptos y las creencias? Una vez formulada la pregunta, se puede, naturalmente, continuar razonando como sigue: si el punto de vista de la participación e implicación, con la que tan fuertemente nos compromete el lenguaje, el pensamiento y la cultura, es el correcto, entonces algunas acciones humanas son realmente encomiables o censurables, apreciables u odiosas, objetos de reconocimiento o castigo moral. Y, además, si tales creencias, en el campo moral, son más susceptibles de distorsión o error que en otros

campos, como el de la ciencia, pero tales creencias hacen impacto en nuestra vida, negarse a esto es cegarse deliberadamente a toda dimensión de la realidad.

Una manera de ir profundizando en nuestras creencias y lo que ellas suponen es retomar el escepticismo como modelo de pensamiento crítico. El escepticismo como movimiento filosófico consiste en una actitud de crítica a los fundamentos de las opiniones, a las justificaciones verdaderas y a la noción de principios. Ya desde antiguo se puede ver en su propuesta que:

La orientación escéptica recibe también el nombre de Zetética por el empeño en investigar y observar, el de Efética por la actitud mental que surge en el estudio de lo que se investiga y el de Aporética, bien -como dicen algunos- por investigar y dudar de todo, bien por dudar frente a la afirmación y a la negación. (Sexto empírico, 1993: 53)

Por lo que el escepticismo se volvió, ya desde sus orígenes, en una escuela rival a otras orientaciones filosóficas al mostrarse como investigador, crítico y suspender el juicio de otras tendencias que afirmaban a modo de dogmas que aceptan principios sin justificación racional; buscando liberarse de las opiniones, permitiéndose pedir las credenciales del conocimiento, de la verdad, la justificación de un criterio y eliminar las fantasías.

Lo que el escéptico quiere señalar es, y sigue siendo, que el cumplimiento de las condiciones, que consideramos garantes o justificadoras de conocimiento verdadero, es consistente con la falsedad de todas las proposiciones que luego afirmamos; y, por lo tanto, que- salvo que haya más argumentos a favor de lo contrario- no podemos decir realmente que *sabemos* que ninguna proposición es verdadera o es lo que afirmamos. Como un primer acercamiento a la mirada escéptica, el ataque más básico a los sistemas dogmáticos es la falta de coherencia entre sí, la vaguedad de la experiencia y la falta de sentido en las evidencias. El propósito crítico y la degeneración de la razón se pueden observar en este pasaje de su obra:

Si toda cosa inteligible tiene su principio y fuente de confirmación en la percepción sensorial, y las cosas conocidas mediante percepción sensorial son, según hemos razonado, incongruentes (entre sí), lo mismo ha de ser verdad con las inteligibles; así que las premisas de la prueba, de cualquier clase que sean, no son dignas de fe e inseguras. Por consiguiente, tampoco el razonamiento es digno de fe. (Sexto Empírico, 1967: 187)

Por lo que los juicios del escéptico se manifiestan exclusivamente como pretensiones de conocer las cosas en sí mismas. Por tanto, un juicio sería para un escéptico un reporte de

una experiencia perceptiva. Por lo que la suspensión del juicio referente a los juicios acerca de los objetos materiales se aplica igualmente a los conceptos morales.

Pero se deja ver que el escéptico ataca el *modo* en que suponemos que existe algo, y no es plausible que ellos no actúen en el mundo sólo por lo que les parece. En conclusión, un escéptico vive, y sólo lo puede hacer mediante una búsqueda de justificar creencias.

El intento racional de investigar la verdad del conocimiento se muestra como uno de los puntos en el programa de la justificación de la filosofía y en especial, de las creencias éticas. Pero ante la objeción del escepticismo que podría denominarse como radical, donde rechazamos *toda* creencia, debemos tener un soporte ontológico-conceptual. Una salida al argumento en que los escépticos basan su crítica más radical, conocida como los tropos de Agripa, sería la siguiente:

Disensión: La incertidumbre de las reglas sociales y de las opiniones de los filósofos.

Progresión ad infinitum: Toda prueba requiere ser probada y así hasta el infinito.

Relación: Todas las cosas cambian cuando las relaciones entre ellas cambian o cuando son observadas desde un punto de vista diferente.

Asunción: La afirmación de la verdad es una mera hipótesis.

Circularidad: La verdad afirmada supone un círculo vicioso

(Sexto Empírico, 1993: 102).

Ante la cual, podemos responder como Wittgenstein que muchas expresiones-en nuestro caso las conceptuales- refieren algunos tipos de convicciones como algo más allá de lo justificado o injustificado, donde la creencia es más propiamente un acto de la parte sensitiva que de la parte cognitiva de nuestra naturaleza. Esta imagen del pensamiento, dice, no es algo que él tenga porque se haya convencido de su corrección, más bien, las creencias “son el sustrato de todas mis investigaciones y afirmaciones”, por lo que funcionan como “el andamiaje de nuestros pensamientos”. La metáfora de un andamiaje conceptual (Wittgenstein, 2006) dentro del cual tiene lugar la actividad de formación de creencias no intenta refutar al escepticismo por medio de argumentos racionales, sino que busca otro camino: utilizar al escepticismo como consideración metodológica dentro del pensamiento crítico como una posición eficaz de someter a expectativas mejor aplicadas nuestras creencias *mutatis mutandis* los conceptos.

En sentido estricto, el escepticismo es una cuestión de duda, más que de negativa. El escéptico no es, en sentido estricto, alguien que niega la validez de ciertos tipos de creencias, sino alguien que cuestiona, aunque sea tan sólo inicialmente y por motivos metodológicos, la pertinencia de las razones que tenemos para sostenerlas. Aquí, en el análisis conceptual presentaremos dudas a modo de reto o ejercicio crítico- un reto para sí mismo- para mostrar qué tan justificados están nuestros conceptos y nuestras creencias.

§17. Verdad e interpretación

El análisis conceptual es un método filosófico de interpretación. Nació históricamente en Inglaterra, a inicios del siglo XX, de la necesidad de explorar las virtudes de la lógica como una explicación para los ámbitos ontológico, epistemológico, científico y matemático. Con el tiempo se fue expandiendo y fundando como la noción común en que se encuentra ahora: un camino de comprensión que sirve para poder encontrar soluciones de sentido a un hecho, teoría, hipótesis o idea de un autor, tradición, documento, fundamento o circunstancia, y que puede ilustrar, demostrar sirviendo de guía en la verdad.

Con esta idea en mente, hablar de cómo analizar conceptos está sumamente a la moda en una amplia variedad de disciplinas, incluidas la filosofía, la teología, la psicología, el derecho, la antropología, la sociología, la teoría política, la educación, los estudios literarios y filológicos, los estudios religiosos e incluso la medicina y la ciencia. Existe un acuerdo generalizado sobre el hecho de que los seres humanos normalmente ven o perciben un foco de la realidad, pero no todo de manera absoluta, lo que desecha las teorías objetivas y absolutistas de la verdad, y que, para dejar de centrarse en un subjetivismo personalista, se decanta en una visión intersubjetiva del conocimiento.

Tal y como está formulada esta concepción, la tesis de una verdad absoluta ha caducado en favor de ciertos principios de cooperación para construir el conocimiento, ya no se habla de tener *la verdad*, sino de interpretaciones en favor de construir, socialmente hablando, una interpretación razonablemente aceptada: lo verosímil.

Y es que en esta línea argumentativa se suele sostener que en educación se necesita un método de enseñanza. Presumiblemente, ésta es la razón por la que se hacen cada día mejores prácticas educativas, siendo uno de los tópicos más admitidos en cuestiones

didácticas. Sin embargo, comprender exactamente por qué y cómo entender la educación es distintivamente valiosa ha decantado en proyectos filosóficos. Llamemos a éste el *problema de la educación actual*. La meta del análisis conceptual es abrir el panorama a las posibilidades de resolver los problemas de la concientización de la identidad personal. En esta sección sólo intentaré poner en claro lo que supone este problema. Como veremos, esta cuestión está lejos de ser fácil, y parte de su dificultad está en que existe ese valor doble de la educación, que, si bien parece superficialmente un problema de interpretación, de hecho, presenta un reto mucho más específico.

John Dewey definía a la educación como: “un proceso de vida y no una preparación para vivir a futuro” (Dewey 2011, 84). Esto es lo que, al menos en parte, intenta reflejar la educación en sentido filosófico para el ámbito de la educación. En primer lugar, debo destacar que se necesita en la educación hacer una lectura desde una filosofía con sentido humano, un hecho que en sí mismo merece ya estar incluido en la vida misma.

El enfoque de la interpretación que estoy proponiendo es, dicho de un modo muy general, humanista en un sentido fundamental, pues creo que hay dos visiones de la interpretación: una genuina y una apócrifa. Me interesa señalar esta diferencia, por dos razones: la primera, porque creo que es necesaria una visión humanística que aleje problemas de lingüística general o alguna otra disciplina específica como la historia, a los problemas que considero genuinos: que nos lleve a un campo de acción. La segunda, porque creo que necesitamos interpretar el mundo y los actos humanos para reconocer qué oportunidades de ser mejores seres tenemos.

Por lo que el sentido de la educación no puede ser la búsqueda de lo útil sino de lo bueno, lo que nos hace buenos en sentido moral. Podríamos responder a esto, argumentando que si la educación se concibe como un proceso de vida y no como una ficción en el aula, si el docente busca hacer interpretaciones de lo que necesitan sus alumnos, si se necesita un método para acercar contenidos llenos de significado a los alumnos, entonces el docente deberá buscar en el contexto que haga significativo al estudiante los contenidos que puede aplicar en sus procesos de vida, y el método hará al maestro de filosofía.

Ahora bien, para intentar agregarle insumos al método hermenéutico del docente que sume fuerza a la noción de educación, el docente deberá aplicar sus estrategias didácticas

llevando a cabo de modo efectivo: i) entender los intereses de los alumnos (lo que afirman), ii) buscar los diversos sentidos en cómo interpretar esos intereses (estrategias de aplicación), iii) explorar diversos factores de contexto de los alumnos que permitan ejemplos, frases, actividades o ejercicios *estímulo* con el fin de producir un cambio en la actitud hacia el conocimiento y su aplicación.

Lo que me interesa subrayar de modo especial es que en ese cambio de actitud debido a las *acciones estímulo* podemos admitir que hay algo que depende de la educación: saber potenciar las capacidades del humano, dándole un giro al valor del conocimiento, al valor de las actitudes y al valor de las acciones, donde el papel de los actores no se restringe a un conjunto de categorías o espacios, sino que trasciende la vida y la existencia.

Una transformación de la educación es aplicable, por supuesto, a una visión filosófica humana y, en especial, al análisis conceptual que considera ciertas consecuencias que derivan de una combinación de elementos mentales como los conceptos, las creencias, las relaciones y los juicios. Puede ser útil llevar más allá esta visión para defender una inferencia argumental en relación de la confirmación de la Identidad Personal.

§18. Hacia una interpretación de la Identidad Personal

El debate sobre qué es la identidad personal ha tenido una gran fuerza desde los inicios de la filosofía, pero hubo un importante giro en su interpretación en el siglo XX. Fue en especial Derek Parfit (1983), en su texto “Identidad Personal”, quien mostró que al responder ¿Qué es la Identidad Personal?, se responde a una pregunta *muy* importante, a tal grado que trascendía el ámbito filosófico puesto que respondía a *ser quien soy*. El argumento que mostró Parfit a este respecto es que necesitamos humanamente una respuesta para estructurar nuestra supervivencia en el tiempo, adquirir valores y compromisos en el mundo, a lo que concluye:

1) la Identidad Personal consiste en una decisión arbitraria o está basada en un hecho superfluo que es incapaz de justificar la importancia que atribuimos a ese concepto, o

2) la Identidad Personal es una relación indeterminada, por lo que la pregunta por nuestra supervivencia puede que no tenga respuesta en casos muy específicos.

Tras muchos intentos por refutar las consecuencias de la tesis de Parfit, y sin llegar a conseguirlo, los teóricos presentaron un enfoque más productivo como son las teorías de la

identidad personal como narrativa. Puesto en escena el ambiente de la narratividad, fue Alasdair MacIntyre (2004) quien propuso que la Idea del yo está meramente constituido por una historia narrativa.

Los planteamientos objetivos que buscaba Parfit se fueron decantando por el criterio psicológico de MacIntyre y otros muchos, lo que ocasionó que la manera de entender la Identidad Personal careciera de la estructura ontológica antes de pasar al ámbito social y moral, esta inflexión en la discusión hizo que Galen Strawson criticara la debilidad de la posición narrativa al mostrar que:

- 1) la Identidad Personal es una relación determinada
- 2) La Identidad Personal es lo que importa para nuestra supervivencia
- 3) El reduccionismo en la Identidad Personal como todo lo que somos es cierto.

A pesar de lo extraño que pueda parecer la presencia de 3), es importante presentar que la reducción de los fenómenos psicológicos y sociales a nuestra Identidad Personal se hace patente, ya que la alternativa sería el dualismo personalista. Esta objetivación de considerar los estados mentales como personales plantea una aproximación a nuestra conciencia, lo cual arrastra *mutatis mutandis* que las nociones morales implicadas por la noción de identidad personal nunca tienen sentido fuera del contexto social que las suscita, por lo que considerar a la persona fuera de su contexto carece de sentido. No se puede hablar de responsabilidad moral, por ejemplo, si no se tiene en cuenta al otro ante el que tenemos que responder.

No sólo Parfit, MacIntyre o Galen Strawson consideran el problema, sino Plutarco (1995), Jean Paul Sartre (2010), Paul Ricoeur (1996), Charles Taylor (1996), Jerome Bruner (1987), Daniel Dennett (1995), entre otros de muchas vertientes que tienden a hablar de bagaje conceptual, muchas veces contradictorios entre ellos, por lo que trataremos de hacer una síntesis. El bagaje conceptual o los esquemas conceptuales son formas de organizar la Identidad Personal, son un conjunto de categorías que dan forma a los datos de los sentidos, también son puntos de vista desde los cuales personas, culturas o periodos de tiempo examinan los acontecimientos que se suceden. Puede no haber traducción de un esquema a otro, en cuyo caso las creencias, deseos, conocimientos, esperanzas, certezas que caracterizan

a una Identidad Personal no tienen contrapartes correctas para quien suscribe otros esquemas. La realidad es relativa a un bagaje o esquema de conceptos: lo que cuenta como real en un sistema puede no hacerlo en otro.

El problema anterior del relativismo conceptual nos invita a considerar otros elementos de los conceptos como centrales a ellos, a saber, La Identidad Personal, las creencias, los deseos y otras actitudes son características que sólo tienen sentido en afirmaciones proposicionales. Nos vemos inducidos a imaginar que comprendemos un cambio conceptual generalizado o profundo por medio de ejemplos legítimos de índole proposicional. A veces un concepto, como el de dignidad o el de libertad que afecta a la construcción de la Identidad Personal, es tan importante el uso que le damos en la formación de proposiciones que con su agregado toda una sección del comportamiento de las personas adquiere una nueva dimensión.

De acuerdo con lo anterior, las revisiones de los conceptos considerados proposicionalmente son tan esenciales que podrían, y de hecho lo hacen, cambiar nuestra conducta, nuestra manera de sentir el mundo y de construirnos a nosotros mismos modificando sus significados. El lenguaje de una persona puede verse modificado por la influencia de lugares, personas, en tiempos distantes difiriendo extensivamente en sus recursos para tratar con uno u otro rango de fenómenos. Los conceptos que surgen fácilmente en una persona pueden surgir con dificultad en otro, y esta diferencia puede reflejar significativas disimilitudes en estilo y valor para apreciarse a sí mismo.

Para generar un bagaje conceptual preciso es necesario obtener un esquema nuevo a partir de uno viejo cuando una persona pasa de aceptar como verdaderas un importante rango de proposiciones que previamente tomaban por falso o ignoraban (y viceversa). No es viable describir este cambio simplemente como un pasaje en el cual las personas pasan a considerar viejas falsedades como verdaderas, pues una verdad es una promoción, y lo que ellas pasan a aceptar, al considerar conceptos en una proposición como verdaderos, no es la misma cosa que ellas habían rechazado antes cuando consideraban que la proposición era falsa. Se ha operado un cambio sobre el juego del lenguaje que hacemos con los conceptos, pues ahora ellos pertenecen a un nuevo lenguaje proposicional.

La idea es entonces que un concepto determina el lenguaje en el que formulamos nuestras creencias, y que éstas están asociadas a nuestros esquemas mentales que determinan y son determinados por nuestra Identidad Personal; ésta se puede traducir, si se encuentra en una cierta relación (de predicción, de organización, de estudio o de ajuste) con el actuar (social, moral, ético, emocional). El problema es decir qué es la relación, y dar una visión más clara de las creencias relacionadas según nuestros conceptos.

La interdependencia de creencias con conceptos nace de la interdependencia de dos aspectos de la interpretación de la conducta de las personas: la atribución de creencias y la interpretación de proposiciones. La causa de estas dependencias se asocia con esquemas conceptuales y nuestra Identidad Personal. Ahora podemos definir el asunto de una manera algo más nítida. Admitamos que los conceptos de una persona sólo pueden ser interpretados por alguien que conozca bastante acerca de lo que el hablante cree (y pretende y quiere), y que las distinciones finas entre creencias son imposibles sin la comprensión de su Identidad Personal; ¿Cómo vamos entonces a interpretar *cómo es el otro*, o a atribuir inteligiblemente creencias y otras actitudes? Está claro que debemos presentar una teoría anclada a los elementos proposicionales de las creencias: los conceptos, que simultáneamente tenga en cuenta actitudes e interprete esos conceptos, y que no suponga ninguno de ambos.

§19. Del lenguaje

Los problemas filosóficos no son sólo sobre el lenguaje, pero surgen del lenguaje, porque éste a menudo nos confunde. Así:

Nuestro examen es por ello de índole gramatical. Y este arroja luz sobre nuestro problema quitando de en medio malentendidos. Malentendidos que conciernen al uso de las palabras; provocados, entre otras cosas, por ciertas analogías entre las formas de expresión en determinados dominios de nuestro lenguaje. (Wittgenstein, 2004: 113)

Entre los malentendidos que surgen de esta manera cabe señalar la concepción de la mente como receptáculo de entidades mentales, la idea de que “Yo” refiere a un sujeto inmaterial y la idea de que comprender es un estado mental interno. En estos casos en que la “gramática del lenguaje” nos induce a postular una entidad sin justificación, un sujeto inmaterial, como ocurre, por ejemplo, en el modo en que “Yo” parece referir un objeto.

Por lo que nuestra tarea con el lenguaje será así:

El lenguaje ha preparado las mismas trampas para todos, la inmensa red de cambios equivocados transitables. Y así veremos cómo uno tras otro los hombres siguen los mismos caminos y sabemos dónde van a doblar, dónde seguirán derecho sin ver la desviación, etc. Así, pues, yo debería poner señales en todos los lugares de los que parten caminos equivocados, para ayudar a pasar los puntos peligrosos. (Wittgenstein, 2017: 57-8)

Esta manera de escapar a la confusión implica la atención al detalle, y un énfasis en ejemplos más que en generalizaciones. El interés central sobre el lenguaje sostiene que el significado de una oración depende de cómo sea usada por quienes hablan y escriben el lenguaje, pues es parte de una actividad. Este punto intenta reemplazar una explicación intelectualista del significado, como estado mental, por otra basada en la actividad (Cfr. §11).

Proponer esta práctica social e institucional circundante al significado lingüístico nos lleva a adoptar la categoría wittgensteiniana de *juegos del lenguaje*, usado para referirnos a las formas del lenguaje y a las acciones con que está entretelado. Estas formas son a nivel completo del lenguaje, los términos muestran cómo “usar el lenguaje consiste en una forma de vida” (Wittgenstein, 2004: 39). El uso de la metáfora del juego se basa en una analogía global entre el lenguaje y los juegos, y presupone que tenemos una percepción más clara de lo que son los juegos que de lo que es el lenguaje. Del mismo modo en que no podemos dar una definición indiscutible de ‘juego’ en términos de condiciones necesarias y suficientes, tampoco podemos encontrar “qué es común a todos esos procesos y los convierte en lenguaje, o en partes de lenguaje” (Wittgenstein, 2004: 87). Sin embargo, dado que los juegos suelen estar regidos por reglas, la metáfora sugiere que es característico del lenguaje estar regido por reglas.

Que el lenguaje esté regido por reglas, no significa que este acotado y *totalmente* determinado por reglas. No se postula un sistema estricto y definido de reglas para cada juego del lenguaje. En lugar de ello, se enfatiza que las reglas lingüísticas se aprenden normalmente de manera implícita, a través del entrenamiento y la inmersión en el juego del lenguaje, y no se adquieren explícitamente. Los usuarios del lenguaje suelen ser, por lo tanto, incapaces de enunciar esas reglas, pero muestran una comprensión implícita de ellas en las situaciones

prácticas. De ahí que: “usar una palabra sin justificación no quiere decir usarla injustificadamente” (Wittgenstein, 2004: 243). Las reglas no anticipan o determinan los juegos del lenguaje; no surgen de una convención anterior, sino que son construcciones de la práctica lingüística.

Para comprender mejor la formulación de los juegos del lenguaje, podemos utilizarlos en las siguientes cuatro posibilidades:

i) En ejemplos ficticios del uso del lenguaje, que son más simples que nuestro lenguaje cotidiano. Construir juegos del lenguaje artificiales, circunscritos, y examinarlos para comprender las diferentes características del lenguaje.

ii) Usos simples con los que se comienza a enseñar o a entrenar a extranjeros o a niños en el lenguaje.

iii) Regiones determinadas de las lenguas naturales existentes, y no de lenguas artificiales. Entre los ejemplos, se puede relatar un suceso, hacer conjeturas sobre un suceso, formular y poner a prueba una hipótesis, inventar o leer una historia, actuar en el mundo, adivinar el significado de las intenciones del otro, hacer chistes, traducir, preguntar, o simplemente actuar mediante el lenguaje.

iv) Una lengua natural completa, considerada como una familia de juegos del lenguaje.

Aunque parece que la noción de juego del lenguaje carece de fundamento, eso es porque no son ni razonables ni irrazonables, es decir, no se basan en la evidencia o en razones (Wittgenstein, 2006: 73). La base de los juegos del lenguaje es práctica, no intelectual:

La fundamentación, la justificación de la evidencia tiene un límite; - pero el límite no está en que ciertas proposiciones nos parezcan verdaderas de forma inmediata, como si fuera una especie de *ver* por nuestra parte; por el contrario, es nuestra *actuación* la que yace en el fondo del juego del lenguaje. (Wittgenstein, 2006: 28).

El niño no aprende que hay libros, que hay sillas, etcétera, etcétera, sino que aprende a tomar los libros, a sentarse en las sillas, etcétera, etcétera. (Wittgenstein, 2006: 62).

Los juegos del lenguaje pertenecen al fenómeno de las formas de vida, que implica una conjunción y mezcla entre procesos físicos, biológicos, culturales y lingüísticos. Una forma de vida constituye un substrato sobre el que se desarrollan los juegos del lenguaje. Nuestros juegos de lenguaje están interconectados con otras actividades comunes, incluidas las no lingüísticas.

Apelar a los hechos sobre el aprendizaje del lenguaje nos permite dar una explicación del significado y el uso. Es un hecho acerca del aprendizaje humano del lenguaje que el niño está espontáneamente de acuerdo con los juicios de los adultos. Podemos comparar al niño pequeño con un animal inteligente en lo referente al entrenamiento lingüístico temprano, por ejemplo, se le pide dar la mano al cruzar la calle. Sólo cuando se desarrolla su competencia lingüística aprende a responder a preguntas como: ¿quién eres tú?, ¿quién soy yo?, ¿qué es esto (levantando la mano)? En un primer momento, el lenguaje se quiere mediante un proceso pasivo de rutina, que podemos llamar de instrucción, “habría de decir que el niño aprende a reaccionar de tal manera y tal otra; y, al hacerlo así, todavía no sabe nada. El saber sólo comienza en un nivel posterior” (Wittgenstein, 2006: 71).

Incluso cuando el proceso se vuelve más activo, no está previsto que el niño dude sobre el significado:

Decimos: si el niño domina el lenguaje... por ejemplo, ha de poder vincular, sin ningún tipo de dudas, el nombre de su color a cosas blancas, negras, rojas o azules. En este caso, nadie echa de menos la duda ni se maravilla de que no sólo *conjeturemos* el significado de las palabras. (Wittgenstein, 2006: 68-9).

Que ya no dudemos de cómo reflexionamos y de cómo usamos el lenguaje es debido al requisito de acuerdo en los juicios o reacciones comentado antes. Es un hecho sobre el aprendizaje lingüístico humano que el niño está espontáneamente de acuerdo con los juicios de color de los adultos. Es importante enfatizar que el niño no puede aprender el significado de un término simplemente a partir de una regla o una definición, por ejemplo, decirle que la mano es una parte del brazo de cada persona, etc. El niño necesita, en cambio, aplicaciones de la regla, tales como “esto es una mano” (señalando una). Por lo tanto, decir que “esto es una mano” no es normalmente un juicio empírico, sino una definición ostensiva de una mano, es el enunciado de una regla que contribuye a determinar su significado. Por ello, las reglas

no son suficientes para establecer una práctica, también necesitamos ejemplos. Nuestras reglas dejan alternativas abiertas y la práctica debe hablar por sí misma (Wittgenstein, 2006: 21). Con esto podemos desarrollar esos rasgos del significado, que no debemos suponer ni, por tanto, decir que conocemos en sentido estricto los significados de las palabras comunes.

Ya en muchas ocasiones conjeturamos los significados de nuestras palabras, pero en diversos niveles, ello nos lleva a contradicciones no tan visibles en el terreno de nuestras creencias, como cuando ponemos en práctica una de esas creencias y resulta un contrasentido a nuestros propósitos. Por ejemplo, pensar en ser feliz, y como uno de los pasos previos suponemos que la compañía específica de alguien nos hará felices, sin considerar si la felicidad es algo interno o externo a nosotros, o si depende de algunas otras circunstancias, o si está bien planteada nuestra expectativa. Esta propuesta educativa de filosofía consiste en incidir en cómo formulamos nuestros conceptos y qué condicionamientos culturales subyacen en lo que afirmamos.

§20. Andamiaje sobre la certeza

Los intentos de proporcionar una visión completa de lo que fundamenta la estructura de las creencias se hizo patente entre las afirmaciones filosóficas (§16) y las lingüísticas respecto del lenguaje común siendo corregidas o refutadas por el conocimiento de nuevos hechos (§19). Como se verá, muchos de los argumentos para entender la certeza y el papel que juegan en la formación de la estructura del mundo son del mismo tipo que los propuestos para el lenguaje de las sensaciones y los estados mentales internos. Por lo que las afirmaciones responden a las estructuras de *saber*, como una *comprensión lógica* de las proposiciones que aseveramos en diversos ámbitos.

Lo que se suele llamar *certeza* forman un ‘sistema’ o ‘estructura’ cuya solidez es relativa: las proposiciones que están firmes son las que están más cercanas al centro de nuestras redes de creencias, dicho en palabras de Wittgenstein:

96. Podríamos imaginar que algunas proposiciones, que tienen la forma de proposiciones empíricas, se solidifican y funcionan como un canal para las proposiciones empíricas que no están solidificadas y fluyen; y también que esta relación cambia con el tiempo, de modo que las proposiciones que fluyen se solidifican y las sólidas se fluidifican. (Wittgenstein, 2006: 15)

Y más adelante:

99. Sí, el margen de aquel río es en parte de roca que no está sometida a ninguna alteración o que está sólo sometida a cambios imperceptibles, y, en parte, de arena que la corriente arrastra y deposita en puntos diversos. (Wittgenstein, 2006: 15)

De aquí que los sinsentidos del lenguaje no tienen una posición en cómo se defienden nuestras creencias a sí mismas en base a un núcleo que, como dice esta imagen del río, podríamos mantener unas más sólidas en el centro y otras más débiles en las orillas. Cabe resaltar que esta concepción del lenguaje se basa en la relevancia de los comportamientos humanos naturales y en los usos y costumbres comunitarias, los criterios para la determinación del significado de los conceptos y, por tanto, para el reconocimiento de la Identidad Personal (Cfr. §18) tiene siempre que ver con la descripción de las circunstancias relevantes en las cuales las creencias que tenemos como certeras son usadas o suponen su uso.

De este modo se comprende lo que son las certezas: creencias que refieren estados internos que funcionan de una manera similar a conductas no aprendidas, naturales e inmediatas que no transmiten pensamiento ni información y cuyo sentido no se comprende mediante criterios o evidencia independientes de la propia conducta y sus circunstancias. Por ejemplo, tener la creencia en que no he de morir hoy se convierte en una certeza de la cual no dudo.

Como ya se mencionó, las certezas no son una suma de proposiciones independientes entre sí. Un rasgo esencial de las certezas es que constituyen un sistema, andamio o armazón nuclear de nuestra Identidad Personal:

210. [...] Hay muchas cosas que nos parecen establecidas y se han apartado de la circulación. Por así decirlo, han quedado estacionadas en una vía muerta.

211. sin embargo, son ellas las que dan forma a nuestras consideraciones y a nuestras investigaciones. Es posible que alguna vez hayan sido objeto de controversia. Pero también es posible que desde tiempos inmemoriales pertenezcan al *andamiage* de todas nuestras consideraciones. (Wittgenstein, 2006: 29)

Aunque el sistema no puede ser descrito exhaustivamente, ya que no está fijo, y no tiene un carácter explícito, su importancia se muestra en el hecho de que otros usos del lenguaje lo presuponen: constituye un ‘trasfondo’ que sólo se hace manifiesto ante circunstancias insólitas o inesperadas.

Veamos ahora el problema de fondo. Recordemos que se supone que el problema es que en la medida en que uno carece de una base racional para las certezas, entonces uno también carece de una base racional para los conceptos de esas creencias que uno tiene en cuenta que implican la existencia de la Identidad Personal (esto es presumiblemente la mayoría, si no todas, las creencias sobre sí mismo que uno tiene). Más específicamente, la convicción es que existe una tensión entre argumentar, por un lado, que uno carece de una base racional para creer en conceptos de ciertas certezas, y permitir, por otro lado, que uno tenga una base racional para mantener otras creencias que si somos conscientes implican la existencia de la Identidad Personal.

A primera vista, parece que este problema no tiene solución, ya que ¿cómo podría la Identidad Personal no transferirse a través de una vinculación conceptual a nuestras certezas? Y, sin embargo, parece ser suficiente para establecer nuestro problema de construcción de un sistema de creencias. Es decir, si uno tiene un apoyo racional para las creencias de uno y sabe que estas creencias implican la existencia de certezas, entonces, según este principio, el apoyo racional se transfiere a través de la implicación conocida para ser un apoyo racional para la creencia de que hay una Identidad Personal. Por el contrario, si se concede que falta tal apoyo racional para creer en la proposición implicada, entonces se sigue a través de este principio que también se carece de las creencias de uno en las proposiciones implicadas.

Por supuesto, al establecer esta posición del análisis de conceptos *a la Wittgenstein*, nos estamos centrando en un tema importante para la resolución del problema de la certeza, pero naturalmente habrá otros problemas, tanto positivos como negativos. Nos llevaría demasiado lejos considerar todas las implicaciones de esta posición aquí, pero quiero señalar brevemente dos cuestiones. El primero se refiere a la relación entre los conceptos y las creencias. El segundo se refiere a la medida en que reestructurar ciertas creencias base o certezas conduce a una forma específicamente consciente de la construcción de nuestra Identidad Personal a la base del lenguaje.

Sin embargo, téngase en cuenta que una respuesta distintiva a este problema está disponible si se combina el análisis conceptual con la competencia filosófica. Porque ahora se puede argumentar que la falta de una base racional para creer en la Identidad Personal no implica necesariamente que las certezas en general carecen de apoyo racional. El andamiaje de nuestros conceptos también se vuelve posiblemente más fuerte al forjar tal alianza, ya que ahora está abierto a tal punto de vista para usar la cuenta del filósofo para mantener que la creencia en uno mismo disfruta de una posición positiva, a pesar de que no disfruta específicamente de una posición racional. Finalmente, téngase en cuenta que hay un ajuste perfecto entre los dos puntos de vista, ya que ambos afirman que, lejos de que las certezas sean tratadas como distintas de otros tipos de creencias, el análisis conceptual correcto para las creencias base directamente afecta la creencia en general de la Identidad Personal.

§21. Conclusión

Consideremos, por tanto, para este enfoque la postura humanista, así como ya se propuso (§7). En conjunto con lo dicho nos posicionarnos con:

- 1) El alumno construye reflexivamente su propio proceso de aprendizaje.
- 2) La actividad mental se orienta a generar una propuesta de acción que trascienda el análisis crítico y teórico.
- 3) Propone un aprendizaje significativo y vivencial.
- 4) Defiende una educación orientada a la autorrealización, la libertad, la creatividad y la adaptación personal.
- 5) Se busca que el estudiante descubra libremente sus objetivos, sus necesidades, sus sentimientos y sus ideas.

Y lo que ahí se está sosteniendo es que el sujeto, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente o el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción que se va generando a través de la interacción de estas dos dimensiones. De aquí que nos ocupemos ahora de la investigación de cómo *surgen* estos presupuestos, de manera interna, y cómo se *desarrollan* de manera externa.

Ahora bien, puede decirse que todo esto nos conduce, como sucede, en efecto, a una situación de inquietud: nos acercamos a los fundamentos más básicos que genera nuestro cuerpo de creencias; aquí hablamos de prejuicios, certezas, inclinaciones que tomamos en nuestras formas de vida como algo evidente, indudable o innegable, pero que al ser puestos en un foco de investigación para la vida teórica empiezan a carecer de justificación.

No creo, por ello, que debamos afligirnos demasiado por tener que admitir que no podemos probar si tienen sentido nuestras creencias o no. La tarea filosófica no pretende justificarla; al describir los rasgos más fundamentales y generales del pensar humano tratará, en la medida de lo posible, de hacerlos explícitos y depurarlos; al igual que el gramático, podrá traer a la superficie las estructuras que gobiernan el pensamiento en general y mostrar las relaciones entre ellas, así: “*Nosotros* reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano” (Wittgenstein: 2004, 125).

Puede considerarse, por tanto, que la particularidad de escarbar en los conceptos y sus relaciones radica, precisamente, en mostrar la continuidad allí donde se suelen tomar de manera aislada los conceptos, las creencias y la Identidad Personal. El reconocimiento teórico de los presupuestos operantes en el pensamiento supone un primer paso en la tarea de elucidación de los rasgos estructurales que constituyen el entramado de nuestro pensamiento.

La relación entre conceptos y creencias con la experiencia no es una relación de abstracción, ni sus procedimientos son experimentales. Y es que, si bien no cabe hablar de Identidad Personal en los sucesos físicos y mentales, ya que ninguna de esas descripciones es reductible a la otra ni puede ni cuenta con prioridad respecto de la otra. La solución es plantear los enunciados sobre nuestros conceptos y nuestras creencias en términos proposicionales. Y he aquí el punto clave de nuestra visión: las proposiciones dependen, en última instancia, del concepto fundamentador de sujeto, el cual implica el de Identidad Personal. Así, marcando las relaciones de dependencia entre conceptos, se inserta el siguiente argumento: las condiciones de posibilidad de la autoadscripción consisten en la identificación de los de otros sujetos que interactúan como no meros sujetos de la experiencia mental, sino de la interacción que formula el significado de las relaciones que se construyen.

Al aprender el uso de conceptos específicos en nuestras proposiciones, aprendemos a aplicarlos tanto en el trato con otros hablantes, así como en el marco de nuestras creencias;

tanto desde una posición de espectadores, como desde la de hablantes, si bien lo primero es condición de posibilidad de lo segundo. El estudio del lenguaje ha de dar cuenta tanto de nuestra condición de observadores como de la de hablantes; y la aplicación correcta de conceptos en creencias, ya sea para atribuirlos a otros, ya a nosotros mismos, depende no sólo del criterio público compartido observable de la identificación de un estado mental (intencional o no), sino del reconocimiento e identificación de determinadas experiencias que pueden entrar a formar parte de descripciones analógicas con aquello que observamos. Puesto que:

“Cualquier prueba, cualquier confirmación y refutación de una hipótesis, ya tiene lugar en el seno de un sistema. Y tal sistema no es un punto de partida más o menos arbitrario y dudoso de nuestros argumentos, sino que pertenece a la esencia de lo que denominamos una argumentación. El sistema no es el punto de partida, sino el elemento vital de los argumentos.”
(Wittgenstein, 2006: 16).

La suposición que subyace a estas consideraciones es que son esos usos los que gobiernan la aplicación de determinados conceptos. El punto de partida es el lenguaje que utilizamos para comunicarnos, con los compromisos preteóricos naturales que sumimos en él; y son *naturales* en el sentido de *natural a la humanidad*; porque actuamos, de hecho, de acuerdo con una naturaleza común. A partir de aquí, desde el convencimiento de que nuestras prácticas no se limitan a explotar nuestras naturalezas, sino que las expresan, como actividad filosófica se intentará dar cuenta (explorando) de las condiciones de posibilidad del pensamiento, trayendo a la luz las estructuras que subyacen a nuestro entramado conceptual.

Para estudiar la pertinencia de esta propuesta, hemos de considerar los procesos que consisten en clarificar los temas filosóficos a través de la argumentación, el análisis y el rigor lógico-lingüístico. Esta tarea de la filosofía permite completar la investigación acerca del significado y del lenguaje, en especial de la semántica y de la pragmática.

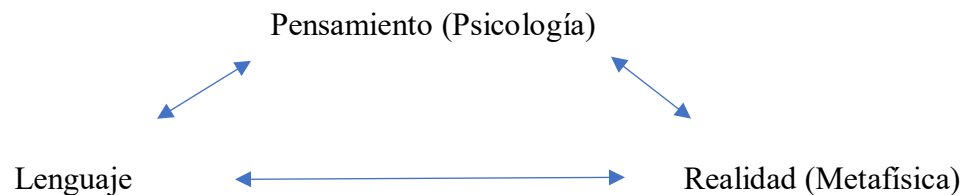
La semántica se puede definir como el estudio del significado de las palabras tiene como enfoque el estudio de la relación entre el signo y su expresión. Tiene como líneas generales:

- i) El contenido informativo del signo, que proporciona una descripción del mundo.

- ii) El contenido mental de una expresión, en conexión con la actividad intelectual del hablante.
- iii) El significado lingüístico convencional, pensado como algo que se puede definir mediante otros signos lingüísticos.

Por otra parte, la pragmática se encarga de estudiar la relación entre los signos y los usuarios en contextos concretos. La pragmática tiene como centro de sus investigaciones las preguntas: ¿Cuál es el proceso de que algo funcione como signo?, ¿Qué condiciones hacen que se transmita el significado de una mente a otra? La respuesta a las preguntas es ‘la interpretación’.

Una manera en que se suele representar la conexión entre estos aspectos del funcionamiento del lenguaje tiene que ver con tres elementos: Lenguaje, Pensamiento y Realidad, así:



Esquema 1: Juan José Acero, *Filosofía del lenguaje I*, Introducción, p. 11

Este análisis de la comunicación y de la significación entre nuestras creencias sirve como punto de partida de nuestra visión humanista. Habitualmente se toma este procedimiento revisionista como algo innecesario ante la acción, el peligro se muestra cuando el conocimiento inmediato de algo dado se inmuniza frente a toda posible crítica (dogma). Estos conceptos que ya nos parecen tan obvios o *naturales* y que se sitúan como el preconcepto con el que comenzamos a operar en la construcción de creencias:

Son ellas las que dan forma a nuestras consideraciones y a nuestras investigaciones. Es posible que alguna vez hayan sido objeto de controversia. Pero también es posible que desde tiempos inmemoriales pertenezcan al *andamiaje* de todas nuestras consideraciones.” (Wittgenstein, 2006: 29).

La transformación practicada por el ejercicio crítico del reconocimiento de estos presupuestos comienza con su identificación. El punto de partida es el hecho *irrebasable* del ejercicio de la comunicación en la intersubjetividad semántica y pragmática. En este contexto, la búsqueda de las condiciones lógicas de posibilidad se transforma en la búsqueda de las condiciones del sentido de los conceptos *en* las creencias; la crítica del fundamento se presenta como una función mediada por signos que incluye la dimensión pragmática.

En toda clase de proyecto, hay dos cosas a considerar:

primeramente, la bondad absoluta del proyecto;

en segundo lugar, la facilidad de la ejecución.

Jean Jacques Rousseau, Emilio

CAPÍTULO 3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

§22. Introducción

Tras concluir el capítulo 2 se ha puesto en el centro de la discusión qué es y cómo debe enseñarse la filosofía. Si bien estamos de acuerdo con que: i) la filosofía como actitud mental necesita de, ii) un método específico, que en este caso se refiere al análisis conceptual, y iii) que a nivel de la EMS puede responder a la formulación de nuestras creencias, con lo que la pregunta que surgió (§18) es: ¿Cómo formulamos nuestra identidad personal?

Dado que nuestro desarrollo del lenguaje es un fenómeno único y específico en el mundo, abordaremos el análisis del entramado en que adquirimos nuestros conceptos en consideración de su relación con el contexto en el que aparecen. Una clara explicación a este respecto será la dependencia de nuestras creencias en relación con nuestros conceptos.

Con estas afirmaciones, podemos destacar la singularidad del problema de la Identidad Personal, cuya solución *constituye* el principal objetivo de revisar nuestras creencias y nuestros conceptos: todos estos elementos se encuentran en una serie de relaciones que constituyen lo que somos.

Ha de suponerse que esta construcción tiene tres ejes fundamentales: el filosófico, el psicológico y el lingüístico. Pero en la medida en que se ordenan entre: conceptos-creencias-Identidad Personal, se intenta comprender un supuesto orden que subyace a nuestra racionalidad y que nos debe ser racionalmente comprensible.

Esta revisión filosófica de nuestra concepción de los procesos y actitudes mentales, entre los conceptos, y de las complejas relaciones que existen entre ellos, nos hace pensar en un conjunto arbitrario de lo que normalmente consideramos como creencias, nos damos cuenta de que algunas están ligadas a sensaciones (como en el caso de los sentidos: frío, calor, grandeza, dureza, etc), mientras que para otras esos factores no tienen una importancia primordial (como el campo de las matemáticas y otras creencias del mismo tipo); algunas están más relacionadas con estados cognoscitivos (como en las creencias de tipo epistemológico); otras se identifican con actitudes evaluativas o deseos (como en el caso de la ética) algunas tienen expresiones conductuales más o menos distintivas o típicas (como las referencias a la inducción); en otras la variedad de expresiones conductuales es enorme; algunas son más racionales que otras y más susceptibles de modificación mediante cambios en las actitudes (como los gustos); algunas parecen estar fuera de nuestro control (pensemos en las fobias); otras parecen más deliberadas (escoger una carrera); algunas están más unidas al placer y al dolor (como el trabajar); mientras que otras lo están menos (como el escoger caminar por una calle en vez de otra); algunas están más atadas a circunstancias inmediatas (vestirse en las mañanas); otras parecen posibles en circunstancias muy diversas (como irse de vacaciones). Algunas, en conclusión, tienen conexiones más o menos claras con nuestras acciones intencionales, de tal manera que pueden funcionar como motivos o razones para actuar, en otras, esas conexiones no son tan claras. El problema central que se desprende de lo anterior es la delimitación entre los conceptos y las creencias.

En lo que sigue me referiré a la construcción de nuestras creencias desde los conceptos puestos en el contexto de las personas. En especial me centraré en como suponemos creencias particulares que entran en conflicto con creencias generales, pero que no siempre están fundadas en evidencia sólida, es decir, toda su información y conocimiento de una creencia particular se supone a la base de ciertos conceptos que no siempre se

enfrentan a la revisión de la creencia general, ya sea que alguna de las dos creencias se haya adquirido posteriormente a la otra.

§23. Del humanismo y su incidencia en el análisis conceptual

Quien asume la tarea de ir *desmenuzando* sus creencias según su andamiaje, al estilo de Wittgenstein, rehabilita la actividad filosófica, ya que aprender filosofía asume que quien está comprometido con el mundo tiene que cambiar su manera de vivir. La filosofía no es una teoría, es una práctica y como tal, sólo se puede ver en el carácter que presenta la situación del filósofo en el mundo.

“Quien se ocupa con la filosofía en la enseñanza y en la investigación sabe por propia experiencia que no existe *la* filosofía, así como tampoco *el* filosofar o *el* filósofo. Desde la antigüedad hasta nuestros días, la filosofía y el filosofar consisten en una pluralidad de direcciones de pensamiento que se diferencian entre sí y que en parte también se contradicen. Sobre todo, en el siglo XX se han cultivado e institucionalizado las diferentes corrientes de filosofía. Hoy no queda sino asentar este *hecho* de la razón filosófica.

Este aspecto se muestra en la elección de los autores tratados, así como en los métodos filosóficos preferidos. Y los estudiantes notan como ellos son troquelados –a veces inadvertidamente– por tales estilos de pensamiento. Estos son la sal y la peculiar mezcla de especias en la sopa filosófica” (Rohbeck: 2007, 97-8)

Continuando con este argumento pensemos que al hacer filosofía debemos entender que no se trata de ir buscando por intuición lo que nos parece, sino tener un modelo establecido para comenzar (en nuestro caso es el análisis de conceptos). No hay una forma única de hacer filosofía, se puede filosofar desde muchas perspectivas. Lo más probable es que aquí se esté diciendo que cada vez es más indispensable la necesidad del filósofo para ejercitar la actitud en el mundo entre los conceptos y la dimensión pública. Dado que las tendencias sociales amenazan con contaminar un ámbito que se cree debe permanecer lo más limpio posible; pero, por otra parte, aquellos que pretenden ser estrictamente originales corren el riesgo de enjuiciar a las tendencias públicas en una condena que de hecho es inoperante, pero que amenaza con llevar a todos los conceptos a la confusión. Y he aquí el mayor de todos los males que cualquier filósofo, o aquel que quiera acercarse a la filosofía debe intentar rechazar: la confusión. Tenemos una tarea muy obvia: acercarnos a la verdad, eliminando las falsas ilusiones que puedan ejercer alguna influencia en su actividad. Para ello veamos el siguiente esquema:



Esquema 2. Función de la Filosofía (Elaboración propia).

Es importante considerar las diferencias individuales de cada estudiante con el objetivo de mejorar el logro académico, además de tomar en cuenta las características propias de la etapa de desarrollo por la que están pasando; por ello se ha de mencionar que los factores que intervienen en el logro académico forman un sistema complejo en el que interactúan diferentes elementos, algunos de ellos están relacionados con aspectos individuales de los estudiantes como: dimensiones afectivo-motivacionales, cognitivas, meta cognitivas y conductuales; mientras que otras están centradas en las orientaciones metodológicas, además de los elementos vinculados a las características del medio socio-cultural y económico del estudiante.

Dentro de esas diferencias individuales se encuentran los estilos de aprendizaje, los cuales se refieren al hecho de cómo cada persona utiliza su propio método o estrategia para aprender. De modo que, los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, lo cual influye en la manera en la que se estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etcétera.

Tradicionalmente, se trabaja dentro de un aula conformada por estudiantes de la misma edad y por ende atraviesan por la misma etapa de desarrollo, con condiciones sociales

semejantes o un historial académico similar, pero se pueden identificar diferencias radicales que van desde la personalidad, la forma de aprender, el género, el carácter, etcétera; éstas se vuelven cruciales a la hora de realizar el planteamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Reflexionar sobre la forma como la enseñanza requiere adecuarse a las necesidades y capacidades del grupo de estudiantes, desde el reconocimiento de las diferencias individuales, las cuales se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, intereses y estilos de aprendizaje, originarán consecuentemente distintos estilos de enseñanza.

A continuación, presentaré la perspectiva teórica acerca de los estilos de aprendizaje que se utilizará en este proyecto. Intentando centrar el que el humanismo sea viable para el análisis conceptual, podemos utilizar la propuesta del psicólogo estadounidense David Kolb, quien diseñó un modelo en el que se señala que para aprender algo se necesita trabajar o procesar la información que se recibe. Asimismo, propone que para aprender se puede partir:

- i) De una experiencia directa y concreta: estudiante activo.
- ii) De una experiencia abstracta, que es la que se tiene cuando se lee acerca de algo: estudiante teórico.

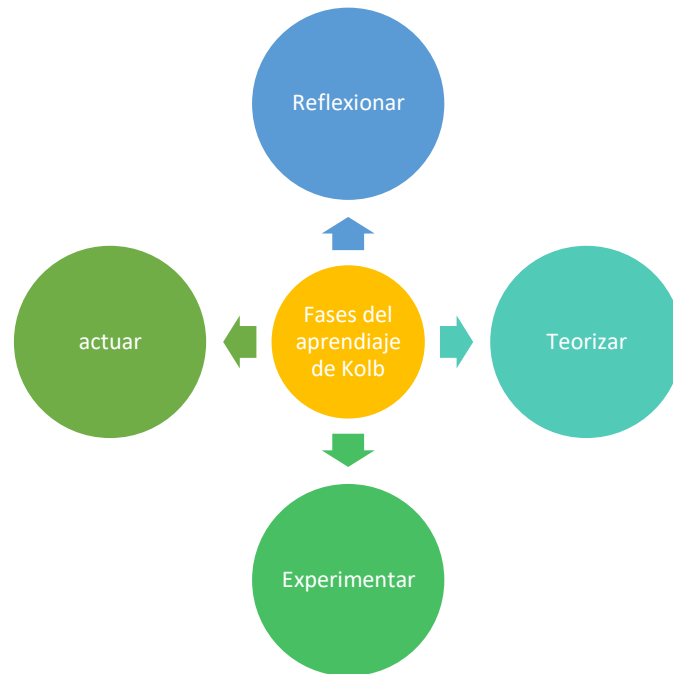
Esas experiencias se transforman en conocimiento cuando se construyen de alguna de las siguientes formas:

- i) Reflexionando y pensando sobre ellas: estudiante reflexivo.
- ii) Experimentando de forma activa con la información recibida: estudiante pragmático.

Para David Kolb, un aprendizaje óptimo requiere de estas cuatro fases. Así:

La teoría del aprendizaje experimental se describe como una visión dinámica del aprendizaje, basada en un ciclo de aprendizaje impulsado por la resolución de la dialéctica dual de acción / reflexión y experiencia / abstracción. El aprendizaje está definido como *el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia*. El conocimiento es el resultado de la combinación de la experiencia comprensión y transformación. La experiencia de comprensión se refiere al proceso de asimilar información, y la experiencia transformadora es cómo los individuos interpretan y actúan sobre esa información. (Kolb, 2015: 50)

Un esquema de lo anterior, podría figurar así:



Esquema 3. Fases del aprendizaje de Kolb (Elaboración propia)

Cada una de estas fases se desarrolla en conjunto con las otras, ya que el reflexionar parte de la observación y el análisis de las experiencias. Los estudiantes reflexivos analizan datos para elaborar conclusiones, esto los lleva a pensar detalladamente antes de hablar o actuar. Buscan responder a la pregunta ¿Por qué?

Actuar parte de una experiencia directa y concreta. Los estudiantes activos se involucran en actividades nuevas, trabajan en ellas mientras les entusiasma, les gusta trabajar rodeados de gente. Busca responder a la pregunta ¿cómo?

Teorizar parte de una experiencia abstracta (leer o escuchar un relato). Los estudiantes teóricos adaptan e integran las observaciones en teorías complejas. Piensan de forma secuencial. Valoran la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos ante la subjetividad. Buscan responder a la pregunta ¿qué?

Experimentar parte de la comprobación para llegar a la acción. Los estudiantes pragmáticos prefieren probar ideas, teorías y técnicas nuevas y comprobar si funcionan en la práctica. Son apegados a la realidad, toman decisiones y resuelven problemas, ya que ven estos como desafíos. Buscan responder a la pregunta ¿qué pasaría si...?

Lo más importante de la espiral del aprendizaje es la investigación continua sobre la naturaleza de la experiencia y el proceso de aprender de ella. La literatura de investigación sobre el aprendizaje experimental contiene mucha confusión y debate sobre su significado.

§24. Competencias genéricas y disciplinares y su compatibilidad con el análisis conceptual

Para percibir el análisis conceptual sobre las condiciones del discurso de cualquier sujeto que quiera incidir de manea crítica se espera una nueva crítica del sentido de los conceptos vistos desde los juegos lingüísticos. Un juego lingüístico constituye la dimensión funcional pragmática, es decir, una unidad del uso del lenguaje, que funciona en relación con una forma de vida, en cuyo interior se comprende el sentido. La condición de posibilidad de la comprensión del sentido conceptual se expresa en el entramado entre uso, práctica y comprensión, puesto que “la *esencia* se expresa en la gramática” (Wittgenstein: 2004, §371), así, para comprender el sentido hay que “seguir una regla”, y se es capaz de seguir una regla como se sigue una costumbre, pues “seguir una regla es una práctica”, irreductible a algo estrictamente privado.

Este carácter público de la comprensión está intrínsecamente ligado a su carácter operativo: “entender una oración significa entender un lenguaje. Entender un lenguaje significa dominar una técnica” (Wittgenstein: 2004, §199). Lo que se está suponiendo es que la comprensión del sentido depende del éxito de una práctica. El concepto de una regla adquiere su sentido sólo en conexión de la costumbre de una forma de vida, pero hay que hacer una reflexión sobre los presupuestos necesarios para describir y participar en cualquier juego lingüístico.

La filosofía habrá de seguir distinguiendo entre dos tipos de presupuestos: i) las formas de vida históricamente contingentes y, ii) las presuposiciones que se descubren en el juego lingüístico autorreflexivo como condiciones de posibilidad y, por tanto, que no pueden ser impugnadas sin autocontradicción pragmática. Estas últimas son universalmente válidas, y no meramente contingentes.

El punto de partida de mucha de la filosofía, que actualmente se hace, suele estar en: los procesos, las actitudes y los tipos de preguntas que se hacen. Gran parte de los considerables avances en el desarrollo filosófico de las últimas décadas es el resultado del esfuerzo por contestar a una de estas preguntas: ¿Cómo es posible utilizar en nuestra vida cotidiana las herramientas, métodos o propuestas que presentan los filósofos para resolver

situaciones nuevas que aparecen constantemente ante nosotros? Una de las respuestas que se consideran mejor encaminadas es la siguiente: si los seres humanos realizan un reconocimiento de sus circunstancias y creen que existen condiciones para mejorarlo, es porque tienen acceso a la reflexión filosófica, “el trabajo del filósofo es compilar recuerdos, para una finalidad determinada” (Wittgenstein: 2004, §127), es decir, que la manera en que hacemos filosofía dependerá de los presupuestos teórico-metodológicos que consideramos para interpretar nuestro contexto. A este conocimiento interiorizado que tenemos de nuestro bagaje conceptual, a la vez versátil y restrictivo, yo le llamaré *competencia filosófica*. Como cabe deducir de su propia definición, esta noción está vinculada a una determinada concepción teórica en donde nuestros conceptos son los objetos mentales más básicos e irreductibles de significado, que, de manera conjunta, constituyen nuestras creencias.

Esta manera de estructurar las creencias como el conjunto de conceptos de que disponemos sugiere:

- i) Identificar conceptos es identificar el núcleo de nuestras creencias.
- ii) Si nuestros conceptos se modifican, las creencias que tenemos también lo harán.

El concepto de ‘competencia filosófica’, dentro del marco de acción de nuestras necesidades estructurales hace pertinente que actuemos ya sea en contextos ordinarios o en académicos interpretando constantemente oraciones, que utilizan conceptos, de una manera nueva no porque las *recuerde*, sino porque *reconoce* cómo se utilizan.

Por ejemplo, si pensamos en el concepto de ‘escuela’, lo podemos asociar a un cierto conjunto de atributos que modifican sustancialmente lo que creemos sobre las escuelas; pensemos en el caso:

La escuela es divertida

Relaciona el concepto de escuela con el de diversión, así:

Lo divertido nos hace sentir contentos.

Entenderemos que:

La escuela nos hace sentir contentos.

Por otro lado, si aceptamos un concepto diferente:

La escuela es aburrida.

Supondremos otro tipo de inferencias y relaciones, aunque la relación ii) siga siendo considerada como verdadera.

Propondremos un esquema general donde:



Van de la mano, y



Se relacionan como conjunto de creencias.

Prescindiendo por un momento de lo que cada concepto significa en sí mismo, es necesario observar que tienen estructura gramatical en un discurso lingüístico, entendemos las palabras que representan porque *recordamos* su significado, pero en cambio entendemos las oraciones que aparecen ante nosotros porque *reconocemos* las pautas sociales con que están construidas.

La distinción entre *reconocer* y *recordar* se aplica a muchos sistemas de pensamiento que permiten combinaciones potencialmente ilimitadas a partir de un número finito de elementos (en este caso de conceptos). Sin embargo, la naturaleza de las combinaciones posibles y no posibles en nuestro bagaje conceptual hacen de él un universo sumamente específico y enormemente complejo, más incluso que cualquiera de los códigos artificiales que los humanos puedan trazar.

De tal manera que:

“Debemos concluir que nuestra tarea consistiría en encontrar ideas que fuesen completamente simples y demostrar, a continuación, cómo pueden ensamblarse, con esos elementos simples mediante un género de construcción lógica o conceptual, las ideas más o menos complejas que son de interés para

los filósofos. El objetivo consistiría en lograr una comprensión clara de los significados complejos reduciéndolos, hasta que no quede resto alguno, a significados simples. [...]

Cuando nos enfrentamos a la labor de llevar a cabo una elucidación filosófica de algún concepto en particular –por ejemplo, qué es *saber* que algo es el caso; o qué es *percibir* un objeto material–, la abordamos frecuentemente con la intención de explicar, en líneas generales, tanto esas condiciones que han de satisfacerse si el concepto se aplica de forma correcta como esas otras condiciones que, de satisfacerse, hacen que el concepto se aplique con corrección. Es decir, en nuestra jerga, tratamos de averiguar las condiciones necesarias y suficientes de la aplicación correcta del concepto” (Strawson, 1997: 61-2).

Una de las competencias de aplicar conscientemente la *competencia filosófica* es que, preguntas como: ¿Quién soy yo?, ¿Cuál es el sentido de mi vida?, ¿Qué beneficios conlleva seguir las reglas?, se vuelven significativamente interesantes, ya que generan tres cambios en las investigaciones, con lo que los estudiantes se vuelven más:

Reflexivos

Críticos

Sensibles

Lo que se traduce en dos síntomas generales de sus procesos cotidianos, así son más:

Autónomos

Sistemáticos

Hablar de reflexión es hablar sobre procesos que se reflejan en uno mismo. Pensamos, pero ¿cómo pensamos que pensamos?, es decir, que tenemos procesos de segundo orden, a diferencia de los animales no humanos, nosotros podemos tomar decisiones y decidir si nos hemos equivocado en esas decisiones, volverlas a tomar y pensar si estuvo mejor el cambio en la toma de decisiones o no.

La crítica es el sentido de rechazo de una proposición en favor de la verdad y sólo aceptar aquellas proposiciones que puedan ser demostradas o que pertenezcan a un conjunto de creencias con similares características, es decir, que nos permitan llegar a la verdad.

La sensibilidad tiene que ver con la capacidad de percepción, no solo sensible sino inteligible para detectar detalles o consecuencias de aceptar una creencia. Así entendida la

sensibilidad es una intuición adiestrada para ver más allá de las circunstancias obvias y aparentes que tenemos frente a nosotros.

Estas características de la *competencia filosófica* tienen como finalidad, por un lado, que los humanos seamos más autónomos, que tengamos la realización personal de escoger nuestras reglas, no sólo porque son racionales, sino porque hemos decidido sensiblemente la manera en que afectan a otros, el desarrollo personal y la trascendencia de uno mismo en sus actos. Por otro lado, se espera que tras una ejercicio de la *competencia filosófica* encontremos elementos que nos permitan formular con mayor orden y claridad nuestros conceptos, en nuestro uso cotidiano, en nuestras prácticas ordinarias y en nuestro entendimiento del mundo como un organismo, por sus relaciones físicas y sociales, como un medio de lograr nuestros objetivos, pero que no está subordinado, sino que es parte de nuestra naturaleza, no podemos estar saludables en un mundo contaminado, no podemos ser libres en un mundo reprimido y no podemos ser humanos si no podemos defender nuestros ideales.

Interpretamos el lenguaje con el que nos comunicamos y su significado, las intenciones y los presupuestos que se desglosan de él. En general, existen tres dimensiones que la interpretación suele considerar: la lingüística, la psicológica y la cultural. Las tres dimensiones van engarzadas, como se ha mostrado (§14), pues en toda expresión lingüística se puede atribuir ciertas creencias, y en principio podemos ver en ellas, en la medida en que se comparte con otros sujetos, un signo de su pertenencia a una determinada cultura. Esta ruta, que nos permite ir desde lo lingüístico a lo psicológico lo proporciona la filosofía, en especial el análisis conceptual.

La filosofía es hoy en día, al igual que en la antigüedad, una disciplina floreciente. Dispone de un lugar especial en la sociedad, como el faro que cuida los límites en la dignidad; en la ciencia como la conciencia para frenar sus intenciones desproporcionadas cuando arrastran consecuencias que dañan al entorno; en la legislación y la medicina al medir el peligro de una razón instrumental devolviendo la moralidad a sus procesos; y en la educación cuando promueve una visión lejana al ser enajenado y unidimensional, que como producto de un sistema, se resiste a ser desechado.

Además de esto, la filosofía ha llegado a un desarrollo que colabora prácticamente con cada uno de los proyectos que puedan considerarse humanos, combinando hombro a

hombre sus saberes y sus métodos de manera interdisciplinaria. Escuelas en todo el mundo, congresos y centros especializados hacen que la filosofía publique sus inquietudes a través de revistas, libros y páginas de internet que divulgan día a día las investigaciones que no podemos ignorar.

Aunque es comprensible que cosas tan obvias como que somos humanos resulta tan trivial como para analizarlo, la tradición filosófica, que tanto ha aportado a no olvidar nuestra naturaleza es ahora relegada ante una cultura de la información que nos despoja de nosotros mismos para mantenernos ante un mundo de consumo:

Y como todos sabemos, hoy la sociedad mundial está en el ojo de una inmensa crisis de civilización, una crisis de sentido y de falta de rumbo histórico. No sabemos hacia dónde vamos y somos entregados a un sistema económico que absorbió lo político y que hace de todo mercancía: desde el sexo hasta la Santísima Trinidad, con todo se puede ganar dinero. Y todo eso se rige por la competencia y no por la cooperación. Por eso hay tantos millones y millones de marginados y excluidos.

Veo dos pensadores trascendentales que nos ayudan a entender este momento histórico que son Max Weber y Frederick Nietzsche, quienes han intuido la raíz de la crisis que estamos sufriendo, pero que empezó mucho antes. Max Weber mostró que la sociedad moderna se construye sobre el pensamiento funcionalista, sobre la burocracia, sobre la secularización que ha producido el desencantamiento del mundo. Vivimos desencantados: desencantados con el mundo, desencantados con la política, desencantados con nuestras personalidades políticas, desencantados con Bush, desencantados incluso con Lula y, no en último lugar, desencantados con Ronaldinho y Ronaldo que nos han avergonzado en el último Campeonato Mundial. Vivimos en la era del desencanto y ¿cómo reencantar a la humanidad? [...]

Es en este contexto que hay que entender la gravedad de la crisis actual, que tiene un agravante muy importante, porque hasta hoy se decía: vamos al encuentro de una gran crisis civilizacional, crisis del sistema de la vida, crisis del sistema de la Tierra (Boff: 2007, 28-9).

El trabajo de los filósofos ha sido mostrar las posibilidades que tenemos para mejorar nuestro entorno:

La filosofía, a lo largo de su historia, ha constado de dos partes mezcladas inarmónicamente: por un lado, una teoría sobre la naturaleza del mundo; por otro, una doctrina ética o política sobre el mejor modo de vida. El no haber logrado separar las dos con claridad suficiente ha sido el origen de mucho pensamiento confuso. Los filósofos, desde Platón hasta William James, han dejado que sus opiniones sobre la constitución del Universo fueran influidas por el deseo de edificación moral; sabiendo, según ellos suponían, qué creencias harían virtuosos a los hombres, han inventado argumentos, con frecuencia muy sofisticados, para probar que estas creencias eran verdaderas. Por mi parte, repruebo esta tendencia, tanto por razones morales como intelectuales. Moralmente, un filósofo que emplea su competencia profesional para algo que no sea la búsqueda desinteresada de la verdad, es reo de una

especie de traición. Y cuando da por supuestas, antes de haberlas indagado, que ciertas creencias, verdaderas o falsas, son capaces de fomentar la buena conducta, está limitando de ese modo el alcance de la especulación filosófica y haciendo filosofía trivial; el verdadero filósofo está dispuesto a examinar *todos* los conceptos previos. Cuando se ponen límites, consciente o inconscientemente, a la búsqueda de la verdad, la filosofía se paraliza por el temor y se prepara el terreno para una censura gubernamental que castigue a los que expresan «pensamientos peligrosos» -de hecho, el filósofo ha establecido ya tal censura sobre sus propias investigaciones (Russell, 2018: 536).

Obviamente podemos considerar que la identidad de los pensamientos expresados por las oraciones está en función de los elementos componentes de éstas. Esta imagen del lenguaje busca que los distintos conceptos coincidan con las creencias que expresan, y teniendo en cuenta el nivel psicológico y cultural, hace falta considerar el modo en que las creencias se relacionan con los conceptos. Si no supiéramos la contribución que un concepto hace al significado global de las creencias en que aparece ¿Podríamos acaso comprender la función que desempeña en la Identidad Personal que le corresponde?

Volvamos ahora, teniendo en cuenta lo expuesto sobre el análisis conceptual, a la situación de las creencias y la Identidad Personal a la que están sujetas. Lo que el estudiante de filosofía debe determinar, para empezar, son las condiciones de significación posibles de ciertas oraciones emitidas por el sujeto y a las que asiente en determinadas ocasiones. En definitiva, no *siempre* se debe renunciar a los conceptos o las creencias, sino reconducirlos en la medida de ajustarse a nuevas relaciones, para favorecer una imagen de la Identidad Personal más consistente con los principios de la competencia filosófica.

§25. Hacia una secuencia didáctica del análisis conceptual, el pensamiento crítico y la Identidad Personal

Para entender la preocupación de este proyecto, como una cuestión pragmática del análisis conceptual es importante saber que en ciertas circunstancias es muy útil identificar qué se dice, quién lo dice, por qué lo dice, qué objetivo persigue, entre otras. Tener presente que estas preguntas no se exponen en forma obvia. Para encontrarlas en diferentes contextos se tiene que buscar con mucho cuidado porque no están expresadas ni como un problema, ni como el tema de un apartado. En muchos casos hay que rastrear las cuestiones argumentativas en los motivos que llevan a creer, explicar u opinar algo.

Así, a pesar de lo simple que suena, es necesario tener en cuenta cómo con una visión más profunda de los conceptos puede modificar la perspectiva de lo que se quiere, exigiéndose cada vez más y más pensamientos complejos a los que están acostumbrados. La inquietud en educación es de tal naturaleza que todos la tenemos, incluso la filosofía nace de esta serie de inquietudes, simplemente que no siempre nos atrevemos a seguirla. Sólo que, si comenzamos a hacer preguntas argumentando por qué sentimos que estamos dando una explicación más satisfactoria que si sólo dijéramos porque sí, acerca de lo que nos preocupa. Y no es que pensemos en filosofía que las otras respuestas son falsas, sino que no resuelven las preguntas que se formulan. Saber qué se está preguntando, quién lo hace (analizar sus presupuestos), para quién se responde (a dónde se quiere llegar), son preguntas que merecen atención porque el resultado impacta con lo que se observa en el mundo. De tal manera que con que uno de esos factores cambie, se dará una perspectiva diferente de lo que se quiere conocer.

Como se puede deducir, al argumentar lo que se busca es dar una razón, con la finalidad de convencer a alguien. Además, la argumentación es una actividad meramente discursiva y siempre tiene una pretensión intencional. Lo que se trata de poner en relieve es que el argumentar al ser una actividad humana de reflexión, tiene muchos factores que están detrás de las actuaciones que tiene el lenguaje, según quien intente justificarse.

La siguiente imagen apoya la serie de nociones sobre el papel de la argumentación:



Esquema 4. La argumentación y los campos de su actuación (Rochín: 2018, 28).

Una manera de poner un punto de apoyo en favor de lo que vamos a discurrir viene dado al saber que la lógica nos ayuda a construir nuestras opiniones de manera coherente y

pertinente, esto por medio de la argumentación, pues ella nos permite justificar ciertas acciones o decisiones de manera concluyente, sin que haya pie a duda alguna. Sin embargo, puede haber ocasiones en las cuales no estemos seguros si nuestras argumentaciones son lo suficientemente concretas para ser aceptadas, entonces, tendremos que pasarlas por varios filtros, hasta que podamos convencernos a nosotros mismos de la congruencia de nuestros argumentos. Los filtros que nos ayudaran a evaluar si argumentamos de manera correcta o no se llaman criterios argumentativos, los cuales son los siguientes: claridad, aceptabilidad, sensibilidad al contexto, objetividad, relevancia, suficiencia y coherencia.

Los criterios que nos ayudarán a determinar si estamos argumentando de manera correcta son los siguientes:

- Claridad. Se debe expresar las ideas con orden y sencillez para no generar malas interpretaciones.
- Aceptabilidad. Las premisas y la conclusión deben ser aceptadas por cualquier persona que conozca el tema.
- Sensibilidad al contexto. Se debe situar el contexto y la finalidad que se persigue al argumentar.
- Objetividad. Se debe apoyar nuestras afirmaciones en hechos comprobables y medibles.
- Relevancia. Los argumentos deben estar vinculados con el contenido de la conclusión y no referirse a otro tema.
- Suficiencia. Los argumentos o premisas deben ser suficientes e idóneos para llegar a la conclusión. Si falta una premisa se generará confusión.
- Coherencia. Toda argumentación debe basarse en la existencia de premisas (antecedentes) que sean capaces de provocar una respuesta.

Para establecer los criterios que nos permiten evaluar nuestros argumentos, debemos:

1. Hacer afirmaciones contundentes y claras, es decir, que nuestras palabras no puedan prestarse a varias interpretaciones. En ese sentido, nuestras definiciones deben ser claras para evitar ambigüedades o futuras confusiones.
2. Realizar aseveraciones objetivas. En otras palabras, debemos ser objetivos (referirnos a hechos que dependen de la realidad) y evitar la subjetividad (ideas u opiniones que dependen exclusivamente de nuestras creencias y sentimientos).
3. Evaluar los argumentos. Para esto, debemos verificar que la conclusión corresponda con las premisas que tratan de justificarla; si no es el caso, entonces puede ser que las premisas sean falsas o que no estén ligadas con la conclusión.
4. Evaluar las premisas.

Cuando argumentamos, lo hacemos siempre con una intención comunicativa, es decir, con un propósito que busca dar razón o persuadir de algo a alguien más. En este sentido la aceptación de nuestros argumentos depende en gran parte de a quién se dirige, de aquello que puede comprender y aceptar. De manera general, los presupuestos son aquello que se puede obviar de algo que enunciamos. Los presupuestos son implicaciones que se desprenden de aquello que se enuncia y su objetivo consiste en transmitir información de manera no explícita. Cada vez que nos comunicamos utilizamos presuposiciones que dan por hecho que algo es verdad. Por ejemplo, la pregunta ¿puedes pasarme el salero por favor? en realidad no es una pregunta, sino una manera de solicitar que alguien te pasen el salero, de modo que ese alguien supone y cubre tu necesidad sin cuestionar literalmente el contenido de la pregunta. La presuposición permite dar cuenta de la veracidad del enunciado del que forma parte. Por ejemplo, el enunciado María ha dejado de hacer ejercicio presupone que en algún tiempo María hizo ejercicio. Esa idea debe ser cierta para que también lo sea el enunciado del que se deriva la presuposición.

El pensamiento y el lenguaje cotidianos son a menudo incorrectos, o tendenciosos. Por esta razón, es necesario cuestionar y distinguir las formas correctas e incorrectas en que ambos se desarrollan. Pero, ¿será siempre necesario preguntarse si se puede estar diciendo cosas que no pretenden decirse, esto es, cuestionarse si se puede estar diciendo algo sin decirlo? De la respuesta a esta pregunta depende mucho a dónde nos lleve una conversación. Para eso es fundamental definir el concepto de intención, que es el propósito o fin con el que se realiza una acción. Así, cuando se argumenta, se tiene la intención de demostrar una afirmación o una creencia por medio de argumentos. En lógica existe un concepto que a menudo se confunde con el anterior: la intención. La intención de una expresión es su significado o connotación en contraste con la extensión de la misma, que consiste en las entidades a las cuales la expresión se aplica. Por ejemplo, aunque los enunciados «presidente de México» y «comandante supremo de las Fuerzas Armadas de México» tienen la misma extensión (se refieren a la misma persona), es claro que no tienen el mismo significado, es decir, la misma intención. La distinción entre los conceptos antes mencionados hace que cobre más relevancia preguntarse por aquello que se puede decir sin decirlo.

§26. Sobre la estrategia didáctica

Hablar de estrategia, en términos generales nos apunta a un conjunto de elementos que se accionan de forma coordinada para lograr una meta previamente planteada. En sí, una estrategia alude a un plan de acción y a los pasos para alcanzar lo que nos hemos propuesto previamente. En el ámbito educativo la estrategia la componen entonces los procedimientos, actividades, técnicas y métodos, que empleamos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos mencionar los siguientes tipos de estrategias en la Educación:




<ul style="list-style-type: none"> • Su aplicación desata las operaciones mentales de los individuos si están bien seleccionadas y aplicadas. • Acciones y operaciones que facilitan el conocimiento del objeto de estudio y las interacciones con otros individuos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño instruccional. • Construcción de materiales de aprendizaje. • Material didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos mentales del individuo que acciona para lograr aprendizajes significativos y construir su propio conocimiento.
<p>Estrategia didáctica</p> 	<p>Estrategia de enseñanza</p> 	<p>Estrategia de aprendizaje</p> 

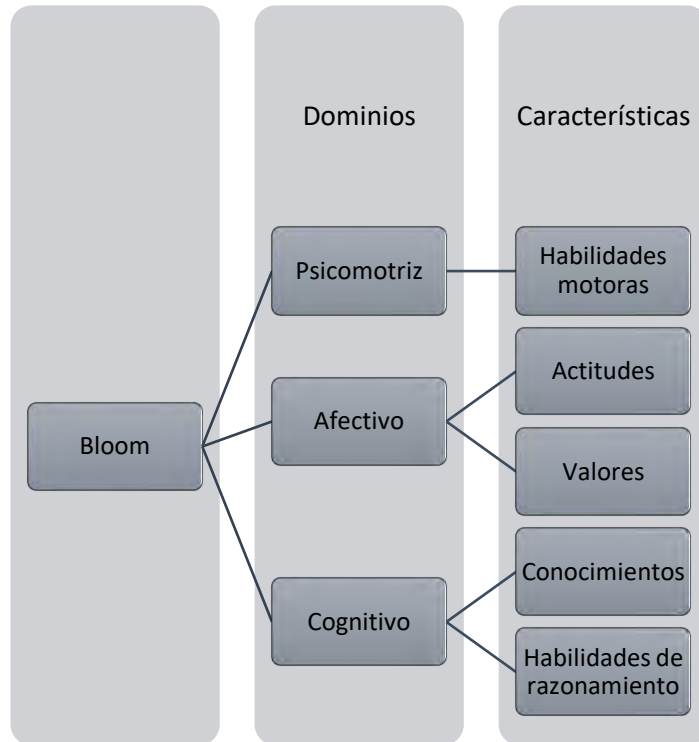
Tabla 3. Tipos de estrategias educativas (Elaboración propia).

En consecuencia, para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de *Problemas filosóficos*, y que los aprendizajes en los alumnos eviten ser pasajeros o de memoria con escasa reflexión, se requiere diseñar la estrategia didáctica de las unidades de estudio y clases. Para tener éxito en ello, consideraremos lo siguiente

- i) Seleccionar la estrategia y preparar el material con antelación.
- ii) Considerar la posibilidad de aplicación de acuerdo con las condiciones del aula y las características de los alumnos.
- iii) Evaluar el resultado para obtener aprendizajes que sirvan posteriormente.
- iv) Tomar en cuenta el nivel del objetivo de aprendizaje que se está pidiendo en el programa.

v) Habilidades docentes fundamentales:

En la construcción y diseño de objetivos de aprendizaje, sigue vigente la utilidad de los trabajos que hizo Benjamín Bloom (1973) sobre dominios del aprendizaje. Bloom destacó tres dominios: Cognitivo, Psicomotriz y Afectivo.



Esquema 5. Dominios de aprendizaje según Bloom (Elaboración propia).

Y seis niveles de aprendizaje. Estos niveles se refieren a los grados de complejidad en el aprendizaje, siendo los de conocimiento los de menor complejidad y los de evaluación de mayor complejidad.

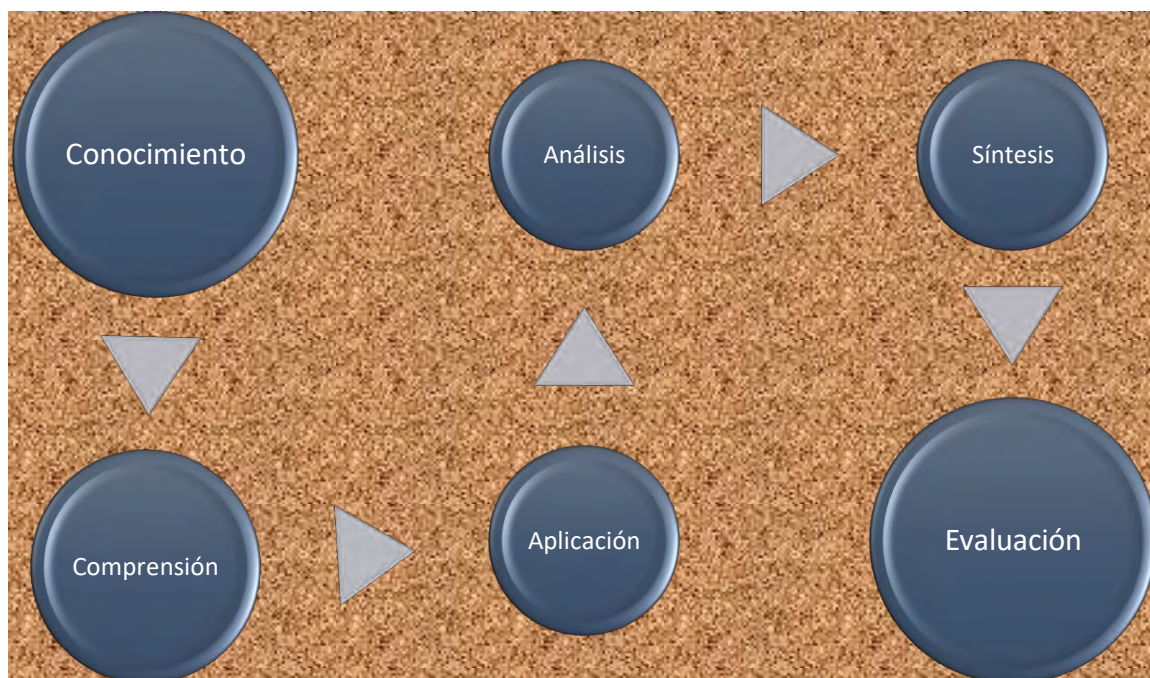


Imagen 1. Niveles de aprendizaje según Bloom (Elaboración propia).

De la combinación de dominios y niveles surge la conocida Taxonomía de Bloom⁷ que plantea la construcción de los objetivos de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta y lo que se mencionó (§7) sobre los principios de la educación de la NEM, podemos desarrollar como propuesta el aprendizaje por indagación, para obtener mayor provecho de la aplicación de las técnicas didácticas puestas en juego en la asignatura.

El aprendizaje por indagación (James W. Stigler & James Hilbert) es un enfoque educativo que orienta el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en el alumno, para que proponga opciones y resuelva problemas de diversa índole. Como tal, se aleja de un estilo de aprendizaje que replica conocimientos exclusivamente enciclopédicos.

La indagación como aprendizaje consiste en presentar a los estudiantes una serie de preguntas pauta a ser respondidas o bien problemas a ser resueltos. El papel como docente en este enfoque es el de guiar, como un mentor, a los alumnos durante la reflexión, la argumentación y propuestas que emanen del proceso.

Etapas del proceso:

1. Diseñar preguntas que despierten la curiosidad de los alumnos sobre el tema curricular en cuestión.
2. Decidir la técnica didáctica adecuada y los recursos de apoyo pertinentes.

⁷ Para los niveles de aprendizaje y verbos de la taxonomía de Bloom, Cfr. Anexo 4.

3. Permitir la búsqueda de información de sus alumnos en diferentes fuentes, no dejando de lado el material propuesto (lecturas).

4. El estudiante reflexiona, discute, organiza, estructura la información (mapa mental/conceptual, infografía y disertación).

5. Se concluye con la construcción de ideas y propuestas de solución por parte de los alumnos.

El tipo de preguntas a elaborar para las actividades (grupales o no grupales), deben provocar la reflexión, despertar el interés y la curiosidad; así como desarrollar el pensamiento crítico, es decir, analizar y evaluar la información existente sobre un tema intentando esclarecer su veracidad.

Con la aplicación de este modelo de aprendizaje, se contribuirá en alcanzar las metas que la Nueva Escuela Mexicana se ha planteado. Al despertar en el joven el interés por la investigación y la construcción del conocimiento, éste a su vez aprenderá a aprender. Esto motivará desde el humanismo a la reflexión de la inteligencia emocional.

Las concepciones comunes sobre la noción que se tiene de inteligencia suelen versar sobre aspectos relacionados con lo cognitivo, como la memoria, razonamiento lógico, comprensión del lenguaje, etcétera. Pero fue L. Thorndike quien en 1920 fomentó el término de *inteligencia social* como la capacidad de poder comprender y motivar a otros. Pero en 1995 que Daniel Goleman propuso el término de *inteligencia emocional* en su libro para definirla como “la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados”. Este modelo destaca dos tipos de aptitudes, personales y sociales:

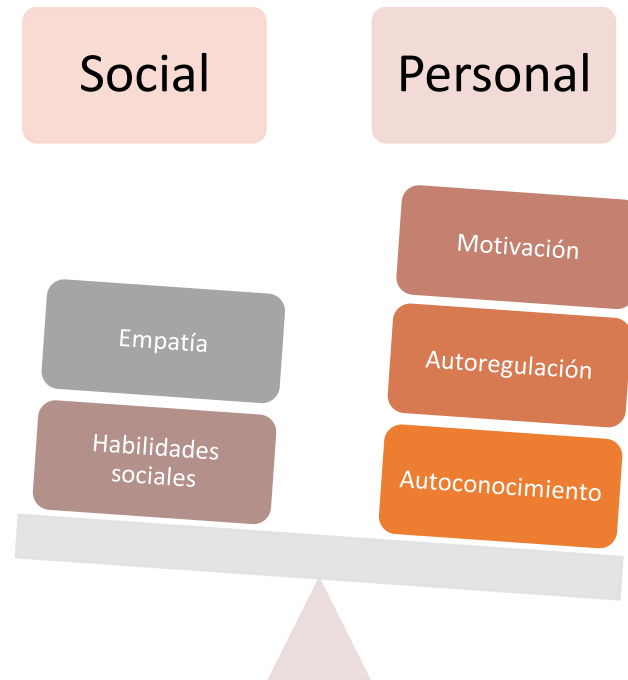


Imagen 2. Tipos de aptitudes en la inteligencia emocional (Elaboración propia).

Desarrollar la inteligencia emocional es tan importante como la inteligencia de tipo cognitivo, y con la ventaja de que esta primera puede aprenderse. Para desarrollar mejor esto, buscamos el nivel de inteligencia emocional a través de:

- i) La aplicación de actividades donde los alumnos se conozcan a sí mismos.
- ii) La organización de técnicas grupales donde se aprendan límites mínimos de respeto, convivencia, colaboración y cooperación.
- iii) Mostrando y pidiendo empatía (reconocer y compartir los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás) hacia los demás miembros de la sociedad estudiantil y hacia su comunidad en general.
- iv) Organizando actividades de apoyo social y buena ciudadanía.

Considerando que los alumnos tienen elementos en común, pero que al mismo tiempo cada alumno es único, con motivaciones diversas, el docente tiene que mostrar interés por los aspectos que interesan de forma individual a los alumnos y a los grupos en la generalidad. Esto con el fin de planear la estrategia de aprendizaje que facilita el interés por los problemas filosóficos. Por lo tanto, cada actividad ha de estar conectada con la realidad social y las

inquietudes que presenta el estudiante de este nivel educativo en filosofía, para lograr mantener interesados y motivados a los alumnos.

En resumen, la estrategia didáctica como idea central estará guiada por una visión humanística:

i) El aprendizaje genuino requiere además del intelecto, las emociones del estudiante y de su motivación.

ii) El aprendizaje participativo es más efectivo que el pasivo.

iii) Hay deseo natural por aprender reflexivamente.

En tanto que metodología educativa:

i) Propone el aprendizaje significativo y vivencial.

ii) Es significativo en tanto que el tema de estudio es relevante para el alumno.

iii) Se aprende a partir de la práctica y se desarrolla la creatividad.

iv) Hay cooperación e intercambio de opiniones entre alumnos.

v) Se fomenta la evaluación cualitativa mediante la coevaluación y la autoevaluación.

Es por ello que el papel del docente:

i) Es un mentor que construye y dirige actividades de autoaprendizaje.

ii) Usa técnicas vivenciales, simulaciones, experimentos mentales, y ejercicios sociales para lograr un aprendizaje genuino.

iii) Genera un ambiente de respeto, comprensión y apoyo.

§27. Evaluación

Con la aplicación de este modelo de aprendizaje, se contribuirá en alcanzar las metas que este proyecto se ha planteado. Al despertar en el alumno el interés por la investigación y la construcción del conocimiento, éste a su vez aprenderá a aprender. Para alcanzar lo propuesto, se hace pertinente evaluar el contexto educativo, ya que analizar en qué medida

se van cumpliendo los objetivos de un programa educativo y propiciar la autorreflexión en torno al proceso de aprendizaje, nos permite detectar áreas de oportunidad y superarlas.

Respecto de qué, cómo y para qué evaluar, tenemos que precisar que *calificar* es la cuantificación de los elementos observados, mientras que *evaluar* es una valoración de elementos objetivos y subjetivos que intervienen en el proceso de aprendizaje y que integran las competencias que se desean alcanzar. Va más allá de una calificación, aunque puede incluirla.

De acuerdo con el momento de aplicación y con la función que ésta conlleva, utilizaremos los siguientes tipos de evaluación:

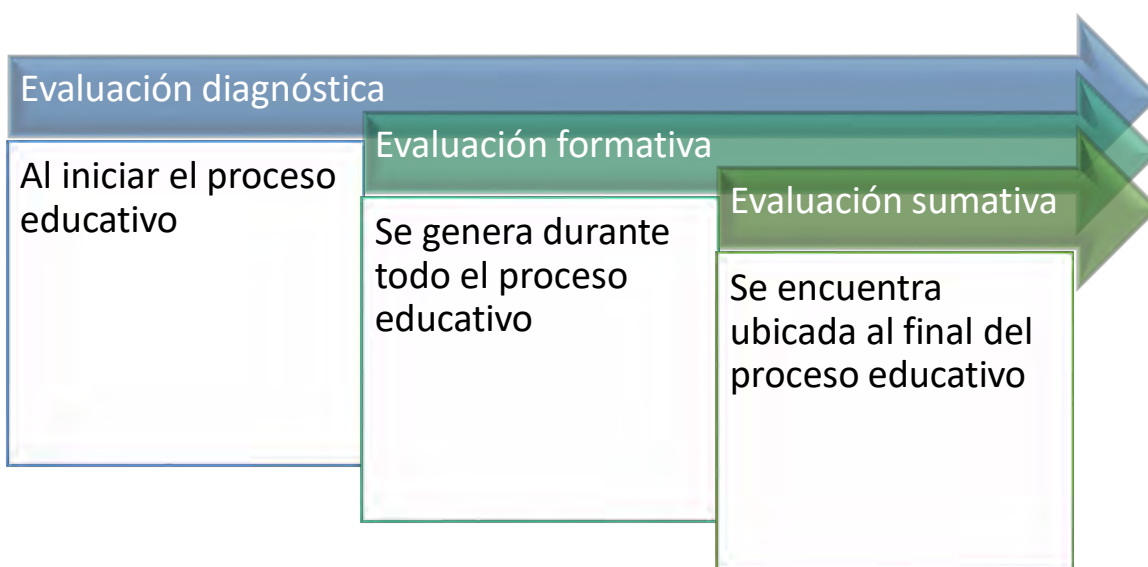


Imagen 3. Tipos de evaluación (Elaboración propia).

La evaluación diagnóstica se realizará al inicio del curso o de cada unidad, donde se explorará el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre el tema o la asignatura. Lo que nos permite hacer una adecuada planificación de los aprendizajes, e incluso adecuar nuevas adaptaciones a los aprendizajes. La evaluación formativa consiste en la valoración continua de los avances de los alumnos. Sirve para diseñar las estrategias que mejoran el proceso educativo de la filosofía, para reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso en cada alumno. La evaluación sumativa nos sirve como comprobación del grado de

aprovechamiento académico del alumno al final de un periodo, unidad, grado, etc. Permite que reflexionemos sobre los resultados alcanzados.

Teniendo en cuenta con tres momentos podremos alcanzar en nuestro proyecto una evaluación formativa. La evaluación formativa a la que me refiero es un proceso sistemático, acumulativo y continuo que retoma tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos de los resultados de los estudiantes, y que permite valorar si las estrategias de aprendizaje han sido las adecuadas.

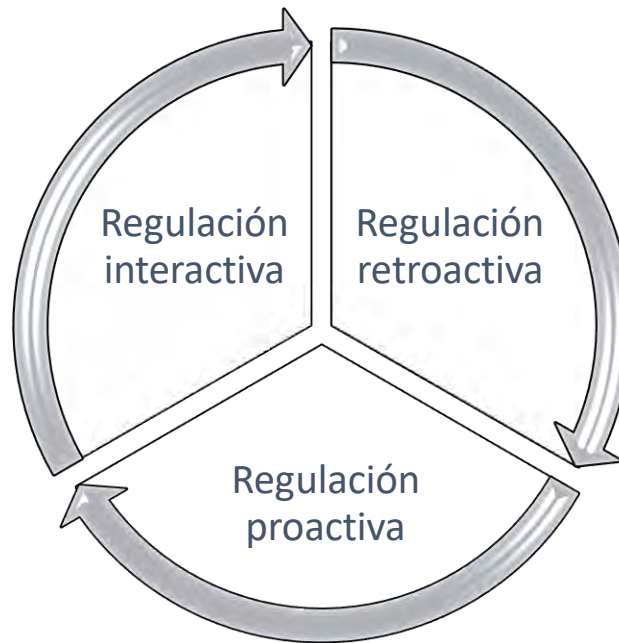


Imagen 4. Tipos de regulación (Elaboración propia).

La regulación interactiva estará integrada al proceso de enseñanza que puede ser inmediata a propósito de una actividad o tarea realizada en el salón de clases. Tiene que ver con la opinión de cómo creen y valoran los alumnos (mediante rúbricas) cada actividad (autoevaluaciones y coevaluaciones). La regulación proactiva es la evaluación que ayudará a hacer adaptaciones de lo que se aprenderá más adelante (heteroevaluación). La regulación retroactiva es la evaluación que se realiza al final de la secuencia didáctica, y que tiene que ver con la revisión de las evidencias y evaluaciones (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Por lo tanto, las características que tendrá la evaluación en nuestro proyecto consisten en:

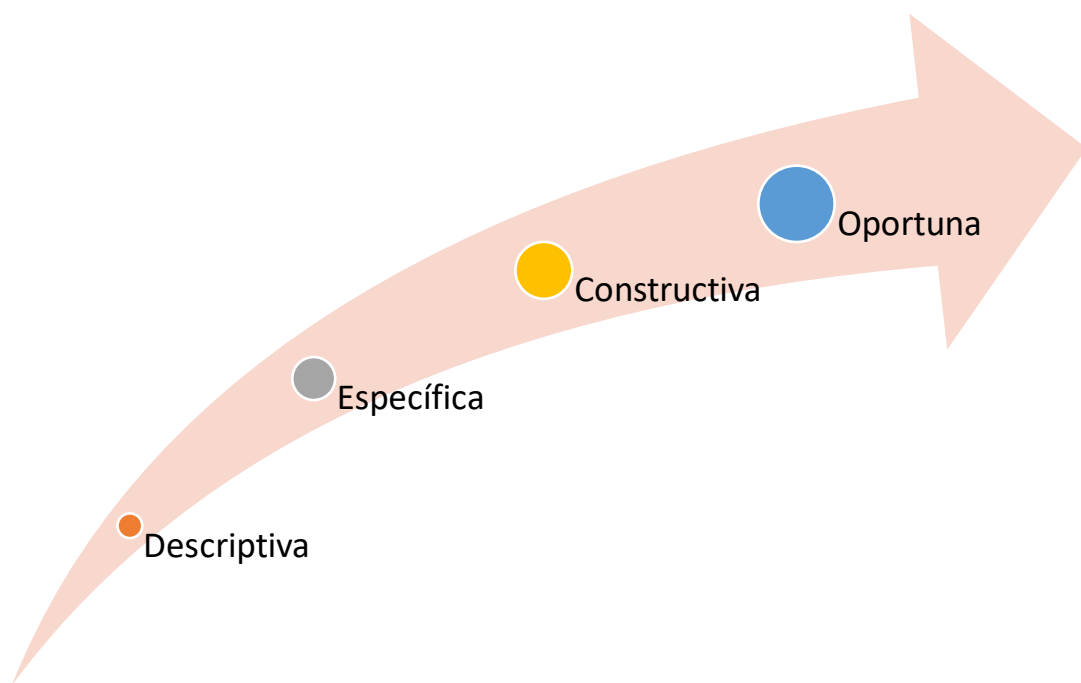


Imagen 5. Características de una evaluación integral (Elaboración propia).

No se puede negar que la evaluación educativa es una tarea compleja y al mismo tiempo una actividad necesaria y esencial en este proyecto. En principio es compleja porque dentro del proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica la enseñanza, aprendizajes, acción docente, contexto físico y educativo, programas, aspectos institucionales, entre otros aspectos. Pero cabe resaltar que la evaluación:

- i) Es parte integral de una buena enseñanza.
- ii) Asegurar que ocurra y progrese algún tipo de aprendizaje.
- iii) Promueve una visión clara sobre qué, cómo y cuándo evaluar, manifestando afinidad y coherencia.

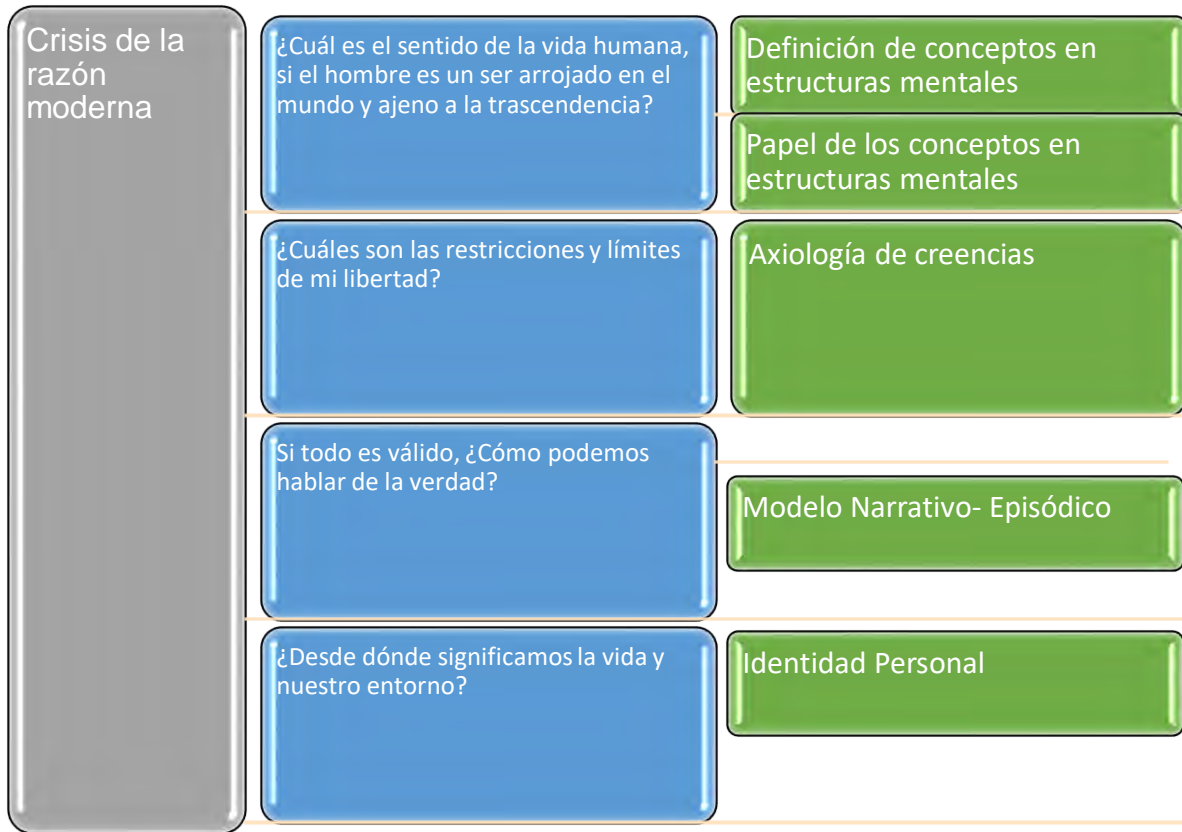
§28. A la mira del análisis conceptual: secuencia didáctica

Para hacer que este trabajo resulte práctico se plantea la siguiente secuencia didáctica que sirve como base de los argumentos anteriormente sostenidos.

NOMBRE DE LA MATERIA: PROBLEMAS FILOSÓFICOS CONTEMPORÁNEOS		SEMESTRE: 6°
UNIDAD: II. EL PROBLEMA DE LA EXISTENCIA		DÍAS DE LA SEMANA Y HORARIOS: Jueves (15:00 - 16:00) y Viernes (15:00 – 17:00)
NOMBRE DEL DOCENTE: ROCHÍN MEDINA LUIS RODRIGO		DURACIÓN: 9 horas
PRESENTACIÓN DEL CURSO:	El curso ha sido diseñado para dar a conocer a los estudiantes de la Filosofía la metodología del análisis conceptual como estrategia en la investigación del problema de la existencia e identidad, mediante el estudio de redes de creencias desde las prácticas lingüísticas de su vida cotidiana para motivar el pensamiento reflexivo, de manera que, con la información obtenida, pueda explorar y así reorganizar la categoría de identidad personal.	
PROPÓSITO:	* El estudiante comprenderá y explicará los problemas de la existencia del Hombre y de la razón moderna, para que asuma con responsabilidad su identidad como ser humano y como miembro de una comunidad cultural en un contexto de diversidad tanto en lo local, como en lo nacional y global.	
INDICADORES DE DESEMPEÑO:	<p>El alumno analizará las nociones más representativas de la formación de conceptos y cómo se conectan elaborando redes semánticas de sus creencias para identificar sus relaciones con otros conceptos que utiliza en su vida cotidiana.</p> <p>El alumno identificará la formación de estructuras mentales y su planteamiento desde conceptos propios, los cuales ordenará jerárquicamente y conocerá su nivel de importancia, con lo cual podrá reestructurar sus objetivos personales de identidad personal.</p> <p>El alumno conocerá lo que es un organizador gráfico, una infografía y una disertación como medios de expresión filosófica para la explicación de ideas y hacer inducciones personales.</p> <p>El alumno argumentará una propuesta de solución a la crisis de la razón moderna, para que asuma con responsabilidad la relación que tiene consigo mismo y con los otros.</p>	
COMPETENCIAS A DESARROLLAR:	<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Atributos seleccionados: Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p> <p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. Atributos seleccionados: Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</p>	

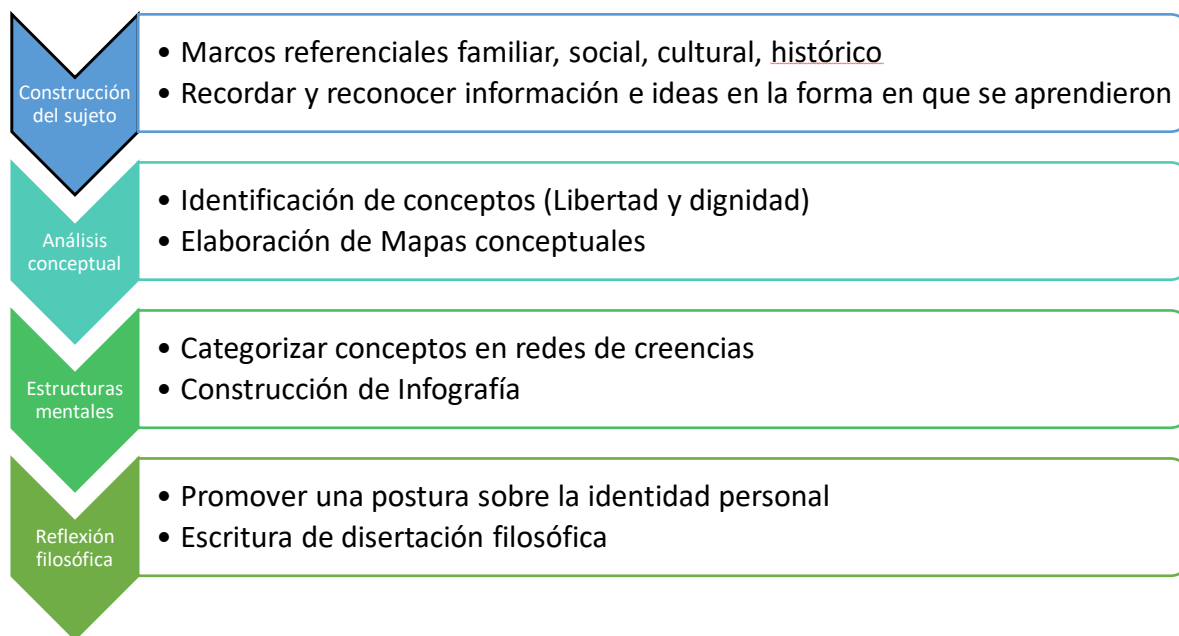
	Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto interdependiente.	
PERFIL DE EGRESO DEL PARTICIPANTE:	Al terminar el curso, los alumnos conocerán los procesos de análisis y jerarquía de sus conceptos para reconocer las creencias que los suponen, así como la importancia que tienen en sus prácticas lingüísticas en su vida cotidiana y en su identidad personal. Haciendo hincapié en la dimensión colectiva de toda vida humana, es decir, todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás.	
Contenidos temáticos	Materiales de trabajo	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el sentido de la vida humana, si el hombre es un ser arrojado en el mundo y ajeno a la trascendencia? 2. Definición de conceptos en estructuras mentales 3. Papel de los conceptos en estructuras mentales. 4. Análisis conceptual 5. Organizadores gráficos (mapas mentales) 6. ¿Cuáles son las restricciones y límites de mi libertad? 7. Axiología de creencias 8. Redes de creencias 9. Organizadores gráficos (infografía). 10. Identidad personal 11. Modelos de la Identidad personal 12. Si todo es válido, ¿Cómo podemos hablar de la verdad? 13. ¿Desde dónde significamos la vida y nuestro entorno? 14. Disertación filosófica 	<p>Salón de clases Escritorio Silla de escritorio Laptop Memoria USB Proyector Plumones Pantalla para proyectar Pupitres Cuaderno</p>	<p>Lista de asistencia Presentación del curso (USB) Hojas blancas para el alumno (Organizadores gráficos, infografía) Instrumentos de evaluación diagnóstica Instrumentos de evaluación final Lápices con goma Etiquetas Encuestas de satisfacción Hojas de autoevaluación Hojas de coevaluación</p>
	Bibliografía	
	<p>Parfit, Derek. (2012). <i>Identidad Personal</i>. En <i>Cuadernos de Crítica</i>, 25. México: UNAM/IIF.</p> <p>Strawson, Galen. (2013). <i>Contra la Narratividad</i>. En <i>Cuadernos de Crítica</i>, 56. México: UNAM/IIF.</p> <p>Strawson, Peter Frederik. (1997). <i>Análisis y metafísica</i>. España: Paidós.</p>	

ESTRUCTURA JERARQUICA DE LOS TEMAS DEL CURSO



Esquema 6. Estructura del curso *¿Cómo hacer cosas con conceptos en el salón de clases de la EMS?* (Elaboración propia).

DIAGRAMA DE ACCIÓN



Esquema 7. Diagrama de acción del curso *¿Cómo hacer cosas con conceptos en el salón de clases de la EMS?* (Elaboración propia).

PLANEACIÓN GENERAL DEL CURSO

Sesión	Momento	Tema / actividad a desarrollar	Tiempo estimado	Descripción de la actividad	Técnica Instruccional	Material(es)
1	ENCUADRE	Presentación expositiva, objetivos generales y particulares del curso.	25 min.	El profesor: de manera oral hará una breve presentación de quién es él y el motivo del curso. El alumno: mediante una presentación de <i>Power Point</i> conocerá los objetivos, general y particulares, del curso. El profesor dará respuesta a las posibles dudas que el alumno pueda tener hasta el momento y pasará lista.	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Pizarrón Lista de asistencia
1	DESARROLLO	Presentación del temario. Reglas de	15 min.	El profesor: mediante una presentación en <i>Power Point</i> dará a conocer el temario, las reglas de operación durante la sesión y el contrato a establecer entre ambas partes.		Pizarrón Laptop Memoria USB

		operación del curso. Contrato de aprendizaje.		<p>El alumno: participará en el contrato de aprendizaje [compromisos]. *</p> <p>El profesor menciona los temas que se evaluarán en el bloque. El profesor dará respuesta a las posibles dudas que el participante pueda tener hasta el momento. Menciona que, en cada apunte, se sellará el cuaderno.</p>	Trabajo colaborativo	Proyector Plumones
1	CIERRE	Criterios de evaluación	10 min.	<p>El profesor: mediante la presentación en <i>Power Point</i> dará a conocer los criterios de evaluación para el parcial.</p> <p>Participación 10% Apuntes 10% Mapas conceptuales 20% Infografía 10% Disertación Filosófica 20% Autoevaluación 10% Coevaluación 10% Heteroevaluación 10% ***Extra: asistencia 10%**</p> <p>Sello de apuntes y se deja como tarea fotocopiar el programa sintético.</p>	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Sello
2	ENCUADRE		10 min	El profesor: pase de lista y sello de tarea.	Expositiva	Lista de asistencia y sello.
2	DESARROLLO			El profesor: realizará una actividad de integración, a fin de conocer el grado de interés y dominio del tema, para ello se presentará con: nombre,		

		Técnica grupal de integración: la telaraña	30 min.	<p>edad, intereses personales. El profesor: dará a conocer sus inquietudes y expectativas del curso con los datos de presentación: nombre, edad, intereses personales y profesionales.</p> <p>*</p> <p>El profesor/el alumno: buscan crear un ambiente participativo durante la sesión mediante el intercambio de ideas.</p>	Integración	Pizarrón Lápices Plumones Cuaderno
2	CIERRE		10 min.	El profesor: recupera la información de la sesión mediante un apunte en el pizarrón que los alumnos elaboran en su cuaderno, para sellarse.	Expositiva	Plumones Pizarrón Sello
3	ENCUADRE		10 min.	<p>Se pasa lista. El profesor explica las intenciones de aplicar un examen diagnóstico tipo planea.</p> <p>Los alumnos: se integran en parejas para la realización del examen.</p>	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Pizarrón Lista de asistencia
3	DESARROLLO	Evaluación diagnóstica	30 min.	<p>El profesor: aplica un examen diagnóstico (examen tipo planea), a fin de conocer el grado de comprensión de lectura, análisis de ideas primarias y secundarias. Se espera que el grupo tenga las categorías y nociones básicas de la actividad filosófica como interpretativa.</p>	Aplicación de un examen escrito	Instrumento de evaluación (cuestionario)
3	CIERRE		10 min.	El profesor: concluye con la importancia de haber realizado el examen diagnóstico. Y dicta las respuestas a las preguntas cerradas. Sella el trabajo	Trabajo colaborativo	Plumones Pizarrón Lectura 1 Sello

				Los alumnos: califican sus evaluaciones y comentan sus respuestas.		
4	ENCUADRE	Recuperación de información	10 min.	El profesor: resume lo visto en la sesión anterior por medio de la participación grupal anotando en el pizarrón las aportaciones del grupo. Pase de lista. El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante. Hace anotaciones en su cuaderno. Pase de lista	Trabajo colaborativo	Pizarrón Lápices Plumones Cuaderno Lista de asistencia
4	DESARROLLO	1.- ¿Cuál es el sentido de la vida humana, si el hombre es un ser arrojado en el mundo y ajeno a la trascendencia?	20 min.	El profesor: plantea las estrategias a lograr de acuerdo al tema del existencialismo, haciendo un recorrido metodológico, según el análisis conceptual, para tener como producto de la reflexión una disertación sobre la problemática del individuo alienado y su relación con la identidad personal, visto desde las ideas de dignidad y libertad. El alumno desarrolla el planteamiento y socialización de la problemática cuál es el sentido de la vida humana situando los conceptos en la libertad y su dignidad. Anota lo que considera relevante de la sesión en un resumen.	Trabajo colaborativo	Plumones Pizarrón
4	CIERRE		20 min.	El profesor: recupera la información de la sesión mediante un apunte en el pizarrón que los	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones

5	ENCUADRE	Recuperación de información	10 min.	<p>alumnos elaboran en su cuaderno, para sellarse.</p> <p>El profesor: resume lo visto en la sesión por medio de la participación grupal, sobre las ideas principales y secundarias, anotando en el pizarrón las aportaciones del grupo según los ejemplos de los conceptos de la libertad y la dignidad. Pase de lista.</p> <p>El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante. Hace anotaciones en su cuaderno para una reflexión.</p>	Trabajo colaborativo	<p>Pizarrón Sello</p> <p>Pizarrón Lápices Plumones Cuaderno Lista de asistencia</p>
	5	DESARROLLO	2.- Definición de conceptos en estructuras mentales	20 min.	<p>El profesor: retomando la información de la sesión anterior expone en una presentación en <i>Power Point</i>, y con la interacción de los alumnos, dividiendo en equipos de cinco integrantes al grupo para hacer un análisis entre la diferencia de una palabra y un concepto, dará a conocer las ideas en relación a la importancia de los conceptos vistos desde el enfoque de las estructuras mentales, mediante las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué es un concepto? 2.- ¿Para qué sirven los conceptos en la vida cotidiana? 3.- ¿Cómo se conectan los conceptos entre sí? <p>El profesor dará la pauta para resolver dudas al final de este tema y</p>	Trabajo colaborativo

				recuperando las aportaciones de los equipos.		
5	CIERRE		20 min	El profesor: recupera la información de la sesión mediante preguntas en el pizarrón que los alumnos elaboran en su cuaderno, para sellarse: ¿Cómo influyen los marcos referenciales de la familia, la sociedad, la cultura y la historia en nuestra construcción como sujetos? Sella el apunte. Pide de tarea la lectura el capítulo 1 de Strawson, P. <i>Análisis y metafísica</i> . Pase de lista	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Hojas de ejercicios (escalas axiomáticas) Sello
6	ENCUADRE		10 min.	El profesor: resume lo visto en la sesión anterior por medio de la participación grupal anotando en el pizarrón las aportaciones del hombre como un ser integral. Pasará lista. El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante para una noción de conciencia histórica. Hace anotaciones en su cuaderno.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Lista de asistencia
6	DESARROLLO	3.- Papel de los conceptos en las estructuras mentales.	30 min.	El profesor: da a conocer, mediante una lluvia de ideas en relación a la importancia de los conceptos vistos desde el enfoque de las estructuras mentales, según las siguientes preguntas: 1.- ¿Cómo se forman las estructuras mentales a partir de nuestros conceptos?	Trabajo colaborativo	Pizarrón Plumones Hojas de ejercicios (Infografía).

				2.- ¿Cuál es la finalidad de estructurar nuestros conceptos? El profesor dará la pauta para resolver dudas al final de este tema.		
6	CIERRE	Recuperación de información	20 min.	Los alumnos: explican en plenaria lo que les parecen los temas vistos y proponen en qué circunstancias les sería útil. El docente: sólo interviene para guiar las intervenciones y orientar, ocasionalmente, los ejemplos. Sella el apunte.	Trabajo colaborativo	Pizarrón Lápices Plumones Cuaderno Sello
		Recuperación de información	10 min.	El profesor: resume lo visto en la sesión anterior por medio de la participación grupal anotando en el pizarrón las aportaciones del hombre y sus restricciones y límites sociales. Pase de lista. El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante para una noción de conciencia histórica. Hace anotaciones en su cuaderno.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Pizarrón Plumones Cuaderno Lápices Lista de asistencia
7	ENCUADRE					

7	DESARROLLO	4.- Análisis conceptual	35 min.	<p>El profesor: da a conocer, mediante una lluvia de ideas, la importancia y relación del análisis conceptual con las estructuras mentales, según las siguientes preguntas:</p> <p>1.- ¿Qué es el análisis conceptual?</p> <p>2.- ¿En qué consiste el análisis conceptual?</p> <p>El profesor dará la pauta para resolver dudas al final de este tema. Se utiliza el capítulo 1 de Strawson, P. <i>Análisis y metafísica</i>, como guía de la metodología.</p>	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Pizarrón Lectura 2
7	CIERRE	Recuperación de información	10 min.	<p>El profesor: resume lo visto en la sesión por medio de la participación grupal anotando en el pizarrón las aportaciones del grupo acerca de la libertad. Sella el apunte. El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante acerca de la libertad. Hace anotaciones en su cuaderno.</p>	Trabajo colaborativo	Pizarrón Lápices Plumones Cuaderno Sello
8	ENCUADRE	Recuperación de información	10 min.	<p>El profesor: recupera la información de la sesión anterior mediante un resumen que los alumnos elaboran en el pizarrón, diferenciando entre ideas primarias y secundarias. Pase de lista. Los alumnos: se integran en equipos de cinco integrantes.</p>	Trabajo colaborativo	Pizarrón Plumones Cuaderno Lápices Lista de asistencia
8	DESARROLLO	5.- Organizadores gráficos (mapas conceptuales)	20 min.	<p>El profesor: para continuar la presentación en <i>Power Point</i>, y con la interacción de los alumnos, buscará dar a</p>	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno

	<p>conocer, mediante una lluvia de ideas, en relación a la importancia de los organizadores gráficos, según las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cómo se forman los organizadores gráficos (mapas conceptuales)? 2.- ¿Cuál es la finalidad de estructurar nuestros conceptos? <p>El profesor dará la pauta para resolver dudas de este tema.</p> <p>Para consolidar el tema el profesor modelará la elaboración de un organizador gráfico; con lo cual el estudiante elaborará una reflexión, siguiendo el ejemplo propuesto, sobre sus propios conceptos, mediante dos organizadores gráficos con mínimo cinco conceptos cada uno, en donde pueda organizarlos según la importancia en su vida cotidiana de acuerdo a lo que entiende por límites y restricciones de la libertad. Para ello utiliza los conceptos y su aparición en diferentes contextos, a fin de buscar su significado.</p> <p>El profesor mencionará los logros alcanzados.</p> <p>El alumno, según los equipos, dará su opinión sobre los temas.</p>		<p>Lápices Lectura</p>
--	--	--	----------------------------

8	CIERRE	6. ¿Cuáles son las restricciones y límites de mi libertad?	20 min.	<p>El profesor: resume lo visto en la sesión con la pregunta: ¿Cuáles son las restricciones y límites de mi libertad?, anotando en el pizarrón las aportaciones del grupo según los ejemplos de los mapas conceptuales. Sella la actividad.</p> <p>El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante. Hace anotaciones en su cuaderno para una reflexión.</p>	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Sello
9	ENCUADRE		10 min.	<p>El profesor: recupera la pregunta de la sesión anterior mediante una reflexión a través de la imagen proyectada de un mapa en plenaria y la participación de los alumnos para elaborar su punto de vista. Pase de lista</p>	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices
9	DESARROLLO	7.- Axiología de creencias	15 min.	<p>El profesor: explica la manera de conectar los conceptos valorándolos según los intereses de los alumnos, mediante ejercicios axiomáticos dará a conocer las ideas en relación a la importancia de los conceptos vistos desde el enfoque de las redes de creencias y esquemas mentales, mediante la elaboración de una tabla comparativa de características y diferencias.</p> <p>El alumno: presenta sus dudas y toma nota de lo importante.</p>	Expositiva	No es necesario

9	CIERRE	8.- Redes de creencias	20 min.	<p>El profesor: divide al grupo en equipos de cinco integrantes para hacer un análisis de los presupuestos y las consecuencias de nuestros conceptos base, dará a conocer las ideas en relación a la importancia de los conceptos vistos desde el enfoque de las redes de creencias. Se sella la actividad Y pide de tarea leer la lectura de Parfit, D. <i>Identidad Personal</i> (selección) El alumno: presenta sus dudas y toma nota de lo importante.</p>	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Sello
10	ENCUADRE		10 min	<p>El profesor: recupera la información de la sesión anterior mediante una reflexión a través de la lectura de los alumnos para elaborar su punto de vista. Pase de lista.</p>	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Lista de asistencia
10	DESARROLLO	9. Organizadores gráficos (infografía)	20 min	<p>El profesor: realizará una actividad de organización de la información, a fin de plasmar en una infografía que contenga las consecuencias de sus creencias, según la pregunta. El profesor en plenaria modela el desarrollo de una infografía y las características que espera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orden de la información - Imagen atractiva - Contenido relevante y seleccionado - Buen título - Diseño - Público -Atemporalidad 	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Lectura 3

				* El profesor/el alumno: buscan crear un ambiente participativo durante la sesión mediante una lluvia de ideas.		
10	CIERRE		20 min	Los alumnos: entregan sus trabajos según las características solicitadas. El profesor: sella los trabajos y pide de tarea leer la lectura de Strawson, G. Contra la Narratividad, como guía de la temática (completo).	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Sello
11	ENCUADRE	10.- Identidad personal	20 min	El profesor: retomando la información expone en una presentación en <i>Power Point</i> , y con la interacción de los alumnos, dividiendo en equipos de cinco integrantes al grupo para hacer un análisis del modelo Narrativo y Episódico de la identidad personal, dará a conocer las ideas en relación a la importancia de los conceptos vistos desde el enfoque de las estructuras mentales, mediante las siguientes preguntas: 1.- ¿Por qué es importante la identidad personal? 2.- ¿Para qué sirve estructurar modelos de la Identidad personal? El profesor dará la pauta para resolver dudas al final de este tema y recuperando las aportaciones de los equipos.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Lista de asistencia

				Se utiliza el texto de Parfit, D. <i>Identidad Personal</i> , como guía de la temática. Se retoma la lectura en clase.		
11	DESARROLLO	11.- Modelos de la Identidad personal	20 min	El profesor: utilizando la división en equipos de cinco, hace un análisis de los presupuestos y las consecuencias de nuestras creencias sobre la identidad personal, dará a conocer las ideas filosóficas en relación a la identidad personal: Narratividad, Diacronicidad, Episodicidad, Formalidad, Historicidad, Revisión, mediante la revisión de la lectura de Strawson, G. <i>Contra la Narratividad</i> , como guía de la temática.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Lectura 4
11	CIERRE	12. Si todo es válido, ¿Cómo podemos hablar de la verdad?	20 min	El profesor: resume lo visto en la sesión mediante la pregunta: si todo es válido, ¿Cómo podemos hablar de la verdad?, anotando en el pizarrón las aportaciones del grupo según los ejemplos de los mapas conceptuales. Sella la actividad. El alumno: resume en conjunto con el profesor lo visto en la sesión según lo que se considere relevante. Hace anotaciones en su cuaderno para una reflexión.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Sello

12	ENCUADRE		20 min	El profesor: utilizando la lectura de Strawson, G. <i>Contra la Narratividad</i> , introduce la pregunta: ¿Desde dónde significamos la vida y nuestro entorno?, hace un análisis de los presupuestos y las consecuencias de nuestras creencias sobre la identidad personal. Pase de lista	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Lista de asistencia
12	DESARROLLO	13. ¿Desde dónde significamos la vida y nuestro entorno?	20 min	Se termina de analizar la lectura de Strawson, G. en una comparativa de los modelos Narrativo y Episódico.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón
12	CIERRE		20 min	Los alumnos: en equipos de cinco integrantes se elabora un cuadro comparativo de las características de los modelos sobre la Identidad Personal. El profesor: guía la construcción de los cuadros comparativos, a través del diálogo y la reflexión y sella la actividad.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Sello
13	ENCUADRE		20 min	Pase de lista. El profesor modela el desarrollo de una disertación filosófica y las características que espera: - Introducción - Ideas primarias y secundarias - Conclusión - Bibliografía básica y secundaria - Formato - Crítica - Opinión personal Los alumnos: dan a conocer sus inquietudes y expectativas. Y se	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Pizarrón Lista de asistencia

				integran en equipos de cinco integrantes.		
13	DESARROLLO	14. Escritura de la disertación Filosófica	20 min	El profesor monitorea la escritura de la disertación filosófica y las respuestas que espera: ¿Desde dónde significamos la vida y nuestro entorno?, ¿En qué nos pueden ayudar los modelos narrativos y episódicos de la identidad personal y cómo ello atenta contra la dignidad? Los alumnos escriben de acuerdo con las ideas personales en equipos de cinco integrantes.	Trabajo colaborativo	Pizarrón Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices
13	CIERRE		10 min	Los alumnos: reflexionan sobre el sentido de por qué sirve, en la estructuración de ideas, la realización de una disertación. Sello de las actividades	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Sello
14	ENCUADRE		10 min	El profesor: explica la importancia de la autoevaluación como un proceso de reflexión. Los alumnos: dan a conocer sus dudas acerca del proceso. Pase de lista.	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices Lista de asistencia
14	DESARROLLO	AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN	25 min	Los alumnos: elaboran su autoevaluación de acuerdo con los formatos especificados y se co-evalúan en parejas, de acuerdo al acomodo por número de lista.	Trabajo colaborativo	Instrumentos de evaluación (cuestionarios , lista de cotejo)

14	CIERRE		15 min	Los alumnos: entregan sus evaluaciones y las evidencias (portafolio) de acuerdo al acomodo que les pide el profesor. El profesor: recibe por número de lista las evaluaciones y las evidencias de cada alumno.	Trabajo colaborativo	No es necesario
15	ENCUADRE		10 min	El profesor: explica la importancia de la heteroevaluación como un proceso de reflexión. Los alumnos: dan a conocer sus dudas acerca del proceso. Pase de lista.	Expositiva	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Pizarrón Lápices Lista de asistencia
15	DESARROLLO	HETEROEVALUACIÓN	30 min	El profesor, a fin de evaluar el aprendizaje de los alumnos, de acuerdo a los temas, aplicará la heteroevaluación para cada estudiante, donde se medirá el grado de comprensión y dominio de los temas abordados en la sesión. El alumno contestará la evaluación que se le entregará.	Trabajo colaborativo	Instrumentos de evaluación
15	CIERRE		10 min	Los alumnos: entregan sus evaluaciones. El profesor: recibe por número de lista las evaluaciones de cada alumno.	Trabajo colaborativo	No es necesario
16	ENCUADRE		20 min	El profesor entregará los resultados de las evaluaciones. Los alumnos: se enteran de los resultados. Pase de lista.	Expositiva	Lista de asistencia

16	DESARROLLO	Resumen general, logro de expectativas, objetivos alcanzados	20 min	El profesor dará el cierre de la sesión elaborando: i) Un resumen general ii) Indicando los alcances de la evaluación iii) Aclarando dudas iv) Aceptando comentarios de mejora continua v) Preguntando el logro de expectativas Formulando compromisos de aplicación de aprendizaje.	Trabajo colaborativo	Laptop Memoria USB Proyector Plumones Cuaderno Lápices
16	CIERRE		10 min	El profesor: concluye el bloque temático con alguna reflexión. Los alumnos: concluyen el bloque temático con alguna reflexión.	Trabajo colaborativo	No es necesario
17						
18						

§29. Conclusión

Conocer la estructura de la realidad es saber qué es posible, y saber qué es posible dado qué. Esto, en consecuencia, es una gran parte del asunto de la filosofía, la psicología, la lingüística y la pedagogía. Todas ellas son grandes ciencias de la realidad, tienen el mismo objetivo que las ciencias naturales. Ambas buscan dar cuentas verdaderas, o estas cuentas posibles, de qué cosas son en realidad. Usualmente emplean métodos diferentes. En este caso hemos hecho posible que, mediante el análisis conceptual, las juntemos. Los filósofos llevan a cabo regularmente investigaciones empíricas sobre una de las características más notables de la realidad: la experiencia consciente, participando en un autoexamen mental.

Que la estructura de las razones debe ser pensada a lo largo de líneas filosóficas fundamentales, por supuesto, no es nada nuevo. Sin embargo, por lo general, los elementos que cumplían el papel fundamental, las creencias típicamente, aunque no exclusivamente, pretendían ser de naturaleza filosófica, en el sentido de que se requería cierto tipo de proyecto filosófico, como el proyecto platónico de investigación pura para descubrirlos. En cambio, lo que distingue nuestra propuesta es que quiere tratar lo que consideraba certezas perfectamente "cotidianas", es decir, el tipo de afirmaciones de que en circunstancias normales están más seguras, como que la vida que mantenemos es la necesaria para vivir bien, así como poder desempeñar este papel fundamental en las relaciones sociales.

En circunstancias normales, uno no necesita verificar si los conceptos que tiene corresponden con sus creencias y, de hecho, verificar no tendría sentido de todos modos si no se supone que hay una modificación ontológica de la existencia. Si uno duda que tiene ciertas creencias, entonces uno no debería creer lo que la sociedad le dice a uno, ya que esto no es más seguro que uno que tiene éxito social, lo cual es dudoso si pensamos en los parámetros o criterios de tal éxito.

§30. Valoración crítica

A propósito de la práctica docente y todos sus inconvenientes para llevarla a cabo es necesario reflejar el hecho de que nuestra sociedad está envuelta en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, cómo trabajamos, cómo nos relacionamos, y cómo enseñamos y aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos.

¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del docente en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Cómo adecuar los conocimientos y las actitudes del profesor para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece?

El análisis conceptual, en todas sus múltiples aplicaciones, trata no sólo de describir los fenómenos del mundo de nuestra experiencia, sino también de explicarlos y *entenderlos*. Si bien esto lo hemos ampliamente reconocido en lo anterior, se suele sostener sin embargo

que hace falta ver cómo ha funcionado ya en la práctica para explicar adecuadamente la funcionalidad y el alcance en los diferentes campos de aplicación filosófica. De acuerdo con esta opinión, en prácticas de enseñanza filosófica toda explicación puede obtenerse en último término por referencia a antecedentes causales o correlacionales para la comprensión adecuada sobre qué se puede hacer con los conceptos.

Lo que hemos denominado como competencia filosófica se ha desarrollado para este propósito del análisis funcional de conceptos, que tan extendido uso podría darse en psicología, en lingüística, en ética, en derecho, entre otras materias. Este procedimiento plantea nuevos retos de cómo ampliar los horizontes con profundidad y resultados observables.

El alcance explicativo del análisis conceptual reside en demostrar que el resultado descrito en el cambio de la Identidad Personal es un acto de las ciencias reflexivas que, a diferencia de las productivas, explica hechos particulares. Desde un punto de vista filosófico, el análisis de conceptos es una modificación de la comprensión adecuada de la conducta orientada a una meta: se requiere un enfoque que restituye el uso y la práctica reflexiva, crítica y sensible de conceptos a un estado más o menos normal después de producirse una perturbación que dañe, coarte y atente en contra de la autonomía y la sistematicidad.

Es cierto que las formulaciones del análisis conceptual necesariamente *tienen* que construirse como una secuencia filosófica, pues al tener los diversos niveles (psicológico, lingüístico y ético) no pueden usarse de diversas maneras, aun cuando se especifiquen los criterios objetivos para su aplicación. Si el análisis conceptual se usa de cierta manera, entonces las creencias que los contienen no tendrán el significado empírico claro: no conducen a predicciones específicas de la Identidad Personal, y por lo tanto no se prestan a la comprobación objetiva; ni tampoco, por supuesto, se los podrá utilizar con fines explicativos.

En los últimos años hemos sido capaces de apreciar una reforma educativa en México hacia el terreno de las competencias y lo que llevamos de éste nos vienen mostrando que la es la Nueva Escuela Mexicana centrada en un modelo humanista que ha entrado en una nueva era que afecta a la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación o la familia. Estos cambios ya los podemos observar con mucha nitidez,

puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y de aprender. El declinar de la familia nuclear, el incremento de la diversidad cultural, el aumento de las diferencias entre ricos y pobres, la mundialización de la economía, la compresión del espacio y el tiempo, la sociedad digital, el hogar digital, el *homme-office* son realidades cada vez más presentes, auspiciadas por el exponencial crecimiento del número de computadoras, de la reducción de sus precios, de los progresos en la rapidez de procesamiento, así como de la imparable aparición de software que permiten sacar más partido a las potentes computadoras actuales.

Y encima de todo ello nos hemos visto redireccionados por una contingencia sanitaria que nos obligó a abandonar la escuela presencial. Y que, en especial este trabajo, tuvo dificultades con la práctica docente final. Ello se vio solucionado por las distintas evidencias (Anexo 3).

Otra de las características de la sociedad que nos está tocando vivir es que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa. Por el contrario, tanto por la aparición constante de nuevas ocupaciones y profesiones, como por el imparable avance de los conocimientos, se requiere de las personas, de los ciudadanos, una actitud de permanente aprendizaje.

Comprender lo que se aprende y aprender a aprender configuran dos demandas imprescindibles para la escuela actual. Y ello es aplicable tanto a los profesores como a los alumnos. He comentado anteriormente que las características de la sociedad actual en relación con la mundialización de la economía están ejerciendo una gran influencia en las formas de trabajo y en las habilidades y actitudes que las empresas demandan de los trabajadores.

La capacidad y la disposición para sobrevivir en todos los sentidos del término están ahora más que nunca asociados a la capacidad de aprender y a la motivación por aprender. Y en esto las escuelas primarias y sobre todo las secundarias están fallando. Por supuesto que los factores asociados a la pobreza influyen en estas altas tasas de abandono, pero quizás

también un currículo esquelético y poco adaptado a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

§31. CONCLUSIONES GENERALES

A continuación, presentaré una serie de reflexiones que se desprenden de mi proyecto. Un proyecto que se inscribe en la Maestría para la Docencia en Educación Media Superior. Ello quiere decir, que no es un trabajo de investigación filosófica, ni tampoco un desarrollo especializado de pedagogía. Mi proyecto es un híbrido que abreva la filosofía *desde* lo pedagógico, no puede desatender a ninguno y debe, si es que quiere tener éxito, mantener un equilibrio entre ambos. Es por ello que la tarea resulta más complicada en cuanto alguno de los dos ámbitos se atrinchera.

En las secciones anteriores, he invitado a mi lector a dar un paseo por la extensa geografía mental de mi proyecto, desde su ubicación hasta sus límites últimos, en un recorrido que, a primera vista, acaso pueda parecer caprichoso. Debo reconocer que en cierta medida lo es. Las elecciones de las partes de mi proyecto que he ido comentando no han sido dictadas por un principio estrictamente filosófico, sino por una relevancia y necesidad cultural. La filosofía remite a un conocimiento que consideramos práctico, ya lo decía yo al principio, pero aquí no sólo trato de hablar de practicidad, sino del sentido que proporciona el conocimiento filosófico.

Tengo en cuenta que escribo para quienes deben enseñar y, al mismo tiempo, deben trabajar con la filosofía. Resulta difícil enseñar algún aspecto de la filosofía sin involucrarse en su dinámica. Por eso tiene tanto sentido la filosofía en la Educación Media Superior. Sé por experiencia propia que enseñar no siempre es fácil (sólo basta apreciar las evidencias - Anexo 2), muchos alumnos consideran a la filosofía como “pesada”, “difícil”, “complicada”. Con frecuencia, desde las instancias profesoras y pedagógicas, se aduce que la filosofía no es para todos los alumnos, sino para unos pocos. ¿Serán los mejores en algún sentido? En ese sentido, decir ‘mejores’ significa que se está hablando de los más inteligentes; significa que cualquier alumno que no muestre talento para argumentar su posición, de algún modo, queda marcado de algún estigma invisible. El maestro, el educador, el pedagogo, todos nosotros, deberíamos ser respetuosos y no mencionar, si existiera, esa deficiencia, siendo políticamente correctos, no agredir al alumno que no muestra buena disposición hacia el conocimiento de

la filosofía. Sin embargo, algo tiene la filosofía que nos hace relacionarla inevitablemente con la inteligencia potencial o actual de cualquier alumno y tal vez sea ese prejuicio lo que más lastra el aprendizaje de la filosofía. En estas conclusiones creo necesario señalar algunos de esos obstáculos mencionados que no sólo sufren o atormentan a los alumnos. Es primordial poner sobre el tapete los impedimentos que deben remover cada día quienes han de convencer a sus alumnos de la importancia de la filosofía.

Con frecuencia enseñamos la filosofía de forma disciplinar o, al menos, en nuestra cabeza rigen las disciplinas más básicas en las que nosotros hemos sido educados. Ética, Lógica, Ontología, Metafísica, Estética forman el grupo de las ramas nobles, con prestigio, una cierta aristocracia de las partes filosóficas. Da la impresión de que, en las aulas, incluso en las clases más básicas se prepara a los alumnos para que lleguen algún día a dominar esas áreas de forma absoluta. Los alumnos adquieren destrezas por medio de objetivos que se miden en la realización de pruebas y en la solución de problemas que permiten establecer una jerarquía de calificaciones. Se considera que esas pruebas son ‘objetivas’ y que miden con mucha propiedad el grado de formación adquirido a lo largo del periodo evaluado. Es por ello que yo opte por una visión más integradora no sólo de la filosofía, sino respecto de la evaluación (Cfr. §§26-7).

Este proyecto quisiera sugerir a los educadores que miren en una dirección diferente. No se trata de contarles una novedad, porque muchos maestros ya han descubierto por sí mismos, en su experiencia impartiendo clases, que la filosofía es mucho más que una calificación, incluso que una evaluación. He elegido los aspectos que he tratado hasta ahora porque creo que pueden servir de guía a la hora de hacer reflexionar a los alumnos. Si de lo que se trata es de aprobar únicamente un curso, no serán muy inútiles, pero si se trata de estimular el interés por la filosofía, pueden servir de ejemplo para reflexiones o debates que trasciendan las aulas. Al fin y al cabo, el problema de la vocación filosófica está presente en todas las sociedades que desean tomar partido por la realidad. Y para conseguir un alumno motivado, éste no sólo tiene que saber manipular un determinado contenido ofreciendo una respuesta, sino que ha de captar su sentido y su lugar dentro de la cultura que lo rodea, tiene que atisbar cuál es su función ética y social.

No pretendo discutir ahora la necesidad o no de que haya vocaciones filosóficas para una sociedad del conocimiento. Se trata de un debate que supera el contenido de estas reflexiones. Por los ejemplos que he puesto, es una obviedad afirmar que las sociedades contemporáneas se apoyan en los conocimientos que proporciona el conglomerado cultural globalizado. El problema aquí no es saber cómo afecta esa necesidad de fomentar vocaciones filosóficas en los periodos formativos más tempranos, como lo es la EMS. Con demasiada frecuencia la educación filosófica se orienta de modo finalista (formación de expertos), como si hubiera que educar a un ejército muy jerarquizado de personas capaces de resolver con acierto los problemas que las sociedades contemporáneas tienen o creen tener.

No me resulta interesante el tema de la formación de expertos, prefiero imaginar que la filosofía y los conocimientos emparentados con ella, la lingüística y la psicología que nos sirven para resolver problemas de clarificación de conceptos, orientación de actitudes y reordenamiento de sentimientos, digo, que pueden dar lugar a otra consideración más cultural y más humana.

Un alumno podría preguntarnos: ¿Por qué debo interesarme por la filosofía? Y sería deseable poder responderle algo más que una obviedad. Podríamos decirle: “para que seas útil en la sociedad, para que seas consciente de ella, para que seas respetado, para que tengas mucho dinero, para que te sientas parte de tu existencia”. Estas son las típicas respuestas que a menudo provocan gran frustración, porque si el alumno no consigue desenvolverse bien en la filosofía, si no llega a sentirse parte de ella para transformar su vida, entonces, con el tiempo, ya fuera del ámbito cálido y sobreprotector de la escuela, se sentirá inútil, poco respetado, pobre y miserable y, en todo caso, se sentirá expulsado de su tiempo. Puede darse el caso de que alguno llegue a influir en la sociedad sin apenas saber nada de filosofía. En ese caso, considerará que aquellos maestros que le insistían en la necesidad de estudiar la filosofía eran unos exagerados, necios o incluso mentirosos.

Las respuestas anteriores, como se puede adivinar, no son las únicas posibles. También se puede responder como decía Estrabón en su *Geografía*, “para conocer el lugar del hombre en el cosmos”, es decir, “para que conozcas tu mundo”. Es el conocimiento el que produce el mundo que nos rodea. Tal vez en algún momento de nuestra naturaleza humana haya existido una circunstancia primigenia que nos ha ayudado; hoy todo nuestro

mundo parece estar construido de un solo material, el conocimiento. Sin duda existen ‘fuerzas interiores’ a las que llamamos psicológicas que nos producen muchos quebraderos de cabeza, temores e incertidumbres y que aspiramos a conocer porque nuestra convicción nos lleva a pensar que la forma más radical de controlarlas se halla en su conocimiento.

Si entendemos nuestro mundo como nuestra zona de confort, debemos hacernos cargo de que ese mundo está construido con conocimiento, pasiones y decisiones. Si deseamos entenderlo y no sólo usarlo, tenemos que escuchar lo que la filosofía nos dice. Para entender nuestro mundo actual, no obstante, no es necesario ser un experto, en nuestras sociedades complejas a lo sumo se puede ser experto en una sola cosa. Pero sí se necesita tener una visión profunda para comprender de dónde procede el confort de nuestro mundo y qué precio pagamos por él. Conviene así que nos detengamos en explicar por qué nuestro mundo es como es.

Filosofar es *ad hominem*

Es evidente que la respuesta a la invitación del oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”, reviste su dificultad. Una de las cosas que primero llama nuestra atención es que la especie humana sea tan numerosa, mucho más de lo que le correspondería a una especie con individuos de nuestro tamaño. No somos los mamíferos de mayor tamaño, pero sí los más abundantes en número. Eso sí, tenemos trato con casi todas las demás especies de mamíferos, muchas veces para su desgracia, porque ejercemos el papel de dominadores, o al menos eso es lo que pretendemos. De modo que somos una especie abundante y prolífica, con gran capacidad de crecimiento y altas expectativas de longevidad. Tal vez esto no se pueda observar localmente desde el lunar donde se levanta la escuela en la que se imparte clase, pero está claro que es fácil llegar a conocer cuántos seres humanos somos y cómo se incrementa nuestro número con el paso del tiempo.

Pero, ¿Cómo llegamos a este proceso? Si suponemos el hecho de que en algún punto de la historia de la humanidad fuimos cavernícolas, o al menos seres primitivos, y de que hemos procurado la supervivencia como especie, pensemos lo siguiente: como mamíferos vivientes hemos cuidado de los demás individuos de nuestras tribus, al ser mamíferos cuidamos de los nuestros, si recolectábamos algo, lo hacíamos en favor de la manada, a diferencia de otros seres. Eso nos ha permitido acumular, construir y continuar con nuestra

vida. La diferencia entre la animalidad y la humanidad se dio en la medida en que *nosotros* no nos hicimos la guerra, no vivíamos en un estado salvaje natural. Cuidar a los nuestros fue lo que nos permitió sobrevivir y no la evolución o adaptación.

Valorar la importancia de la cooperación y ser conscientes de la dependencia que tenemos con la sociedad supone un buen inicio para plantearnos quienes somos. No me detendré a sacar las consecuencias de tal supuesto, pero si deseo hacer un énfasis de que al ser hijos de nuestra cultura se hace vulnerable nuestra existencia al desatender de dónde venimos para entender por qué somos así. Naturalmente hay más razones para explicar la interdependencia humana como la conciencia histórica. A pesar de la pasión por matarse que el ser humano ha exhibido en el desfile de conflictos desde principios del siglo XX hasta la actualidad, con millones de víctimas a nivel internacional, lo cierto es que la población mundial se multiplica exponencialmente.

Cuando se quiere establecer una correlación entre la labor filosófica y el destino humano, la ética nos proporciona los ejemplos más agradecidos. Esto es así porque lo puede entender casi todo el mundo, incluso los muy jóvenes, a quienes la violencia y la discriminación les resulta familiar en su vida cotidiana ya desde el principio de su vida. Podríamos tratar una cantidad innumerable de casos, porque la superpoblación, en un principio una ventaja, se convierte en un problema.

Los problemas que hablan de cómo deben conformarse las sociedades cuando alcanzan un número grande de ciudadanos, no son en absoluto triviales. Los optimistas dicen que las soluciones vendrán de la mano de la filosofía. Pero como ya no tenemos el oráculo de Delfos, ni ningún otro, tenemos que hacernos responsables de lo que pensamos, de lo que sentimos y de todas sus consecuencias: a ello atiende este proyecto.

La construcción del mundo

Con frecuencia anhelamos la infancia, la imaginamos o recordamos como un ámbito de seguridad y de paz. Yo por mi parte, evito debatir sobre este asunto porque no suelo tener muchos seguidores cuando afirmo que los primeros años de la vida suelen ser difíciles, a veces pintados con experiencias notablemente desagradables y que los solemos considerar como el periodo donde todo era posible únicamente porque necesitamos pensar que hay una

Atlántida feliz o un paraíso que nos espera. Debe ser una versión de *En busca del tiempo perdido* aplicado a cada biografía personal. Esta proyección a nuestro pasado podría ser un asunto privado si esta tesis no estuviera destinada a quienes tratan más directamente con jóvenes. Si nuestro trabajo es el de educadores, entonces debemos tener mucho, mucho cuidado con nuestros prejuicios. El más extendido, el de la infancia como una Atlántida. Yo afirmo que la juventud no es una edad feliz donde se navega en un océano de inocencia. La juventud no necesariamente se desarrolla como un reto romántico y entusiasta.

Los jóvenes manifiestan muy pronto curiosidades ingenuas que nos pueden llevarlas a considerarlas “divertidas”. Pero cuando lo hacemos, estamos cometiendo un grave error: no hay preguntas más radicales y definitivas que las que propone un joven. No me refiero a la habitual catarata infantil de porqués de todos conocida, sino a preguntas sobre la naturaleza que les rodea, como buenos filósofos presocráticos, el mundo que observan, las cosas que les inquietan en su universo de miedos e incertidumbres y sobre lo que ellos fabulan al respecto. Ni la infancia se expresa en un conjunto de experiencias candorosas, ni la juventud se vive en una revolución permanente y ciega. Sin duda, cada generación llega a tener sus estructuras propias más o menos estable, y no es casualidad que la actual se llame la generación digital. Ningún maestro serio puede obviar este hecho. Para bien o para mal, ellos no lo han elegido, y ‘lo digital’ determina su forma de estar en el mundo, pero, sobre todo, la manera de construir el mundo. Se enseñe lo que se enseñe, los nacidos digitales reaccionaran de una forma diferente a los de otras generaciones anteriores porque sus herramientas les permiten nuevas formas de acceso al mundo.

Ahora les voy a hablar de ese mundo. De forma correlativa a esa melancolía que produce la infancia como una edad dorada, se produce hoy una melancolía social que gana adeptos por momentos, resultado de los excesos digitales de los últimos años. Esa melancolía nos lleva a soñar en un *regreso a lo originario*. Conservamos un sentimiento de pérdida. Muchos imaginan qué podría ser lo originario, pero parece que sólo son imaginarlo ya la transformamos. Si supiéramos en lugar en donde se conservara una parte intacta de nuestro origen, es decir que nunca hubiera sido tocado por el ser humano, haríamos muy bien en guardar el secreto, en no escribir sobre ello y destruir cualquier camino que pudiera llevar a ella. En caso contrario, un ejército de humanos curiosos harían fila para entrar en ella,

fotografiarla, pasearla, poseerla, transformarla y al final se acabaría por construir un museo desde el que contemplar esa parte original intocada cómodamente.

No existe en nuestro mundo, como ya he dicho, ese lugar intocado, salvo en algunas personas con poco contacto con otros humanos, pero es cuestión de tiempo que deje de estar intocado. Porque siempre es cuestión de tiempo que se produzca una transformación. Esa generación de nacidos digitales puede soñar con una naturaleza ‘anterior’, pero ellos, como nosotros, tienen un mundo ‘posterior’, es decir, actual. Conviene que lo tengamos en cuenta, de hecho, ellos lo tienen más presente que sus maestros porque conocen el poder de lo virtual. En esta nueva generación no sólo oscilan entre lo ‘original’ y lo ‘artificial’, sino también entre lo ‘real’ y lo ‘virtual’.

Al igual que con la historia de los libros que nacieron con la escritura en piedra, metal, cera o madera, y que al cabo de los siglos se adaptaron los pergaminos, sus detractores que vieron con ojos críticos el proceso, terminaron por relegarse ante un movimiento que no podría retroceder, salvo excepciones muy lúdicas, así mismo les pasó a quienes vieron en un cambio de cultura entre los pergaminos a los papiros, y luego en el papel una pérdida de gran cantidad de materiales entre la traducción de un formato a otro. Ahora vivimos una nueva revolución que no sólo prescinde de los libros, sino que transforma en libros digitales, presentaciones o videos una manera de hacer, conservar y promover conocimiento, actitudes y procesos que determinan nuestra forma de construir nuestro mundo. Seguramente habrá sus detractores, pero este proyecto intenta sumarse a esta tendencia de cambio humano.

§32. Anexo I (Materiales de trabajo)

Debido a la esencial dependencia del seguimiento del trabajo con los materiales de apoyo, cabe esperar que la explicación, implementación y desarrollo de la intervención didáctica utilice algunos formatos que se presentan a continuación:



COLEGIO DE BACHILLERES

Nombre del curso: Qué cosas hace con conceptos en el salón de clases de la EMS

LISTA DE REQUERIMIENTOS

NOMBRE DEL PROFESOR: Rochín Medina Luis Rodrigo
LUGAR:
HORA y FECHA:
NÚMERO DE ALUMNOS:

Material/equipo	status	comentarios
EQUIPO		
Salón de clases		
Escritorio		
Silla de escritorio		
Laptop		
Memoria USB		
Proyector		
Plumones		
Pupitres para personas		
MATERIAL PROFESOR		
Hojas Blancas		
Lista de asistencia		
Presentación del curso		
Hojas de ejercicios para los alumnos		
Instrumentos de evaluación diagnóstica		
Instrumentos de evaluación		
Pluma		
Encuestas de satisfacción		
MATERIAL ALUMNO		
Cuaderno		
Lápiz		
Lecturas		



COLEGIO DE BACHILLERES

FECHA: _____

Evaluación del curso

Responde la siguiente evaluación sobre el profesor y el curso.

Nombre del profesor: Rochín Medina Luis Rodrigo

Instrucciones: Responde marcando con una X la respuesta que consideres correcta.

1.- El contenido teórico del curso es:

Bueno

Regular

Malo

2.- Los conocimientos que mostró el profesor son:

Bueno

Regular

Malo

3.- La información proporcionada es:

Bueno

Regular

Malo

4.- Califique el espacio e instalaciones en donde se impartió el curso:

Bueno

Regular

Malo

5.- Se podría decir que la experiencia en general sobre el curso fue:

Bueno

Regular

Malo

Sugerencias o algún tipo de comentario:



COLEGIO DE BACHILLERES

NOMBRE DEL CURSO: ¿Cómo hacer cosas con conceptos en el salón de clases de la EMS?
Informe final del curso

Nombre del profesor: Rochín Medina Luis Rodrigo

Fecha del curso:

Número de alumnos del curso:

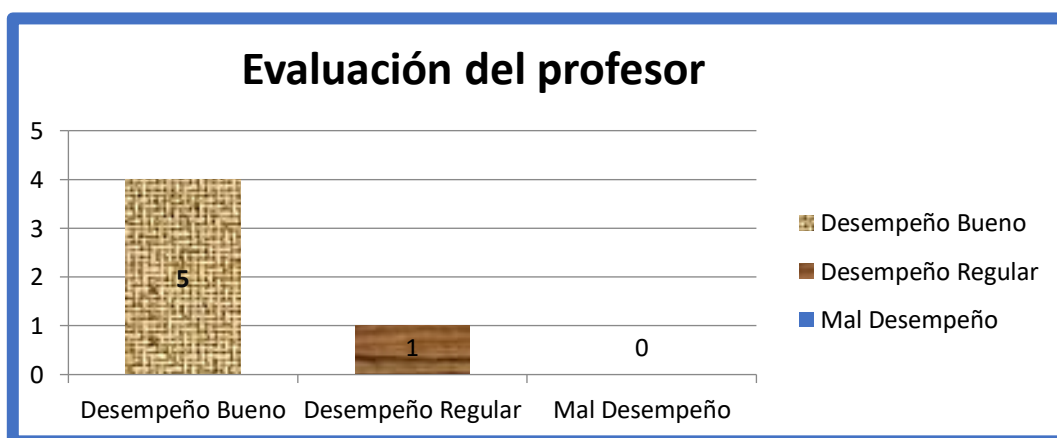
Comentarios del profesor sobre el proceso de aprendizaje del grupo:

Nivel de cumplimiento de objetivos y expectativas:

Contingencias que se presentaron y soluciones:

Porcentaje de avances logrados según lo planeado:

Resumen de recomendaciones vertidas en el instrumento de satisfacción:



Observaciones hacia el profesor:

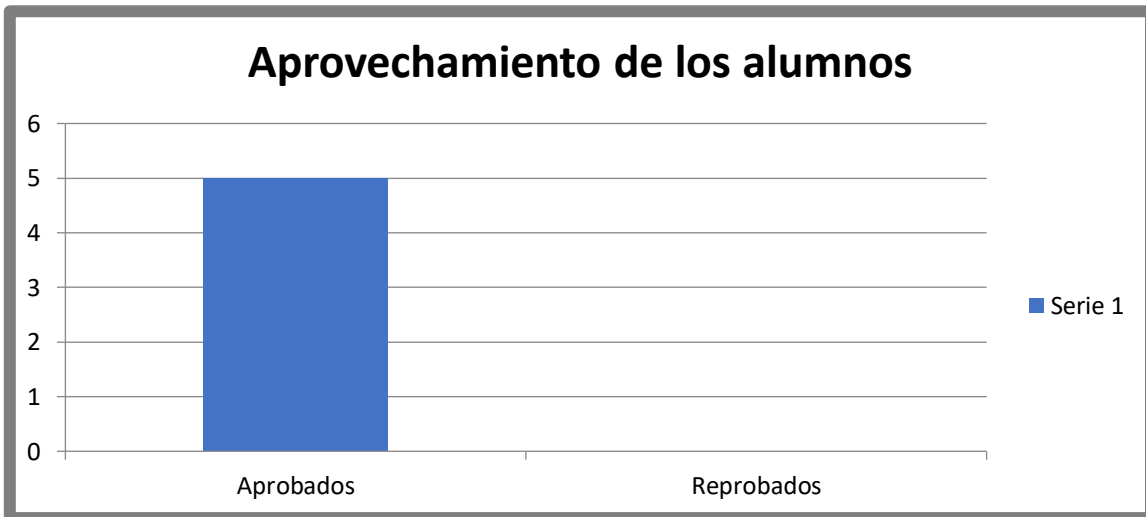
Otras observaciones:

Resultados de las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos:

NOMBRE DEL ALUMNO	EVALUACIÓN CONTINUA/ EVALUACIÓN FINAL		CALIFICACIÓN FINAL Eval. continua + Eval. Final (0-10)	% ASISTENCIA	OBSERVACIONES
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Total de aprobados:

Total de reprobados:



✓ ¡PALMEA!

Nombre: _____

Escuela: _____ Grupo: _____

Heteroevaluación

Responde las preguntas. Continúa con la autoevaluación y coevaluación de la siguiente página; recorta la hoja y entrégasela a tu profesor.

1. ¿Qué factores motivaron las filosofías del siglo XX?

2. ¿Qué papel desempeñó la ciencia para los proyectos filosóficos del siglo XX?

3. ¿Ante qué reacciona el existencialismo?

4. ¿Cómo justifica su método la filosofía analítica?

5. ¿Por qué es importante la noción de banalizar el mal en la filosofía de Hannah Arendt?

6. ¿Cuál es la propuesta de la filosofía estructuralista de Foucault?

7. ¿Por qué hubo un interés en la defensa de la mexicanidad?

8. ¿Qué argumentos utilizan quienes defienden la filosofía mexicana?



✓
¡PALMEA!

Autoevaluación

Contesta las preguntas.

1. ¿Cómo evaluarías tu desempeño en lo que se refiere a tu participación, interés y atención durante el desarrollo de las actividades del bloque? *Subraya y justifica tu respuesta.*

⑤ Excelente
④ Bueno
③ Regular
② Suficiente
① Inadecuado

2. ¿Qué logros identificas en tu aprendizaje?

3. ¿Qué medidas puedes adoptar para mejorar tu desempeño y el de tus compañeros?

4. ¿Qué deberías hacer para mejorar o mantener las actitudes que promuevan tu mejor desempeño en las actividades de aprendizaje tanto colaborativas como individuales?

5. ¿Qué puedes hacer para evitar actitudes negativas que limiten tu desempeño y rendimiento en el logro de los aprendizajes primordiales del bloque?

Coevaluación

Evalúa tu desempeño y el de tu equipo en las actividades colaborativas. Si son más integrantes, hagan su evaluación en su cuaderno. Comparte el resultado con los compañeros y establezcan compromisos personales para que el equipo funcione mejor.

Criterio	Nombre del compañero	Nombre del compañero	Mi nombre
Respetar las aportaciones de los miembros del grupo, aunque éstas no vayan de acuerdo con sus ideas.			
Identificar habilidades y destrezas en los miembros del equipo para cumplir con los trabajos encomendados por el profesor.			
Compartir las responsabilidades con los miembros del equipo y cumplir con los compromisos adquiridos.			
Muestra buenas habilidades de comunicación que le permiten saber hacer peticiones y escuchar a los demás.			
Colabora activamente y con entusiasmo en las actividades, lo que favorece el aprendizaje del grupo.			

§33. Anexo 2 (Lecturas utilizadas)

A continuación, se presentan las lecturas base del curso:

Lectura 1. Examen tipo planea.

E **EVALUACIÓN PLANEADA / PISA**

CLASE 18

Lee el texto y contesta las preguntas subrayando la opción que corresponda a la respuesta correcta.

La antítesis *nómos-physis* en moral y política

Los dos términos *nómos* y *physis* son palabras clave del pensamiento griego que en los siglos V y IV a.C., sería posible considerar como un eslogan. En los escritores antiguos no aparecen necesariamente como términos incompatibles o antitéticos, pero en el entorno intelectual del siglo V llegaron a ser comúnmente considerados como opuestos y mutuamente excluyentes: lo que existía «por *nómos*» no lo era «por *physis*», y viceversa... *Physis* puede traducirse sin temor a equivocarse por «naturaleza», aunque, cuando aparece con *nómos*, el término «realidad» pueda marcar a veces el contraste con mayor claridad. Para los pertenecientes a la época clásica, *nómos* era algo en lo que se cree, algo que se practica o que se da por bueno; primitivamente algo que es repartido, distribuido o dispensado. Presupone, por tanto, un sujeto activo, una mente de la que el *nómos* salga. Naturalmente, y en consecuencia, los diferentes pueblos tenían diferentes *nómoi* aplicables a toda la humanidad. «Las leyes humanas (*nómoi*) se nutren de una única ley, la divina» decía Heráclito... Nos encontramos en el punto en que una nueva

generación ha separado *nómos* y *physis*, como lo que es artificial de lo que es natural, y a veces como lo que es falso (aunque comúnmente creído) de lo que es verdadero... Estamos entrando en un mundo en el que no sólo lo dulce y lo amargo, lo caliente y lo frío, existen meramente en la creencia, o por convención, sino también la justicia y la injusticia, lo bueno y lo malo. Las dudas acerca del orden y la estabilidad del mundo físico en su conjunto, y el destronamiento de la divinidad en favor del azar y la necesidad natural como causas, fueron suscitadas por los defensores de la relatividad de las concepciones éticas y llegaron a constituir la base de su argumentación. Para comprobar que fue así, no necesitamos más que dirigir la mirada hacia adelante, al lapso de tiempo en que Platón salió a la palestra contra ellos: para combatir sus molestas teorías morales se vio obligado a construir toda una cosmogonía en la que se otorgaba el primer lugar a la inteligencia y a la intencionalidad consciente. Ha sido, dice, la idea de que el cosmos es el resultado del azar la que ha hecho posible la negación de los modelos absolutos del bien y del mal.



Una de las más importantes polémicas en la antigüedad fue la diferencia entre *physis* y *nómos*.

Fuente: W. K. C. Guthrie, *Historia de la filosofía griega*, vol. III, Editorial Gredos, Barcelona, 1971, pp. 64-68.

1. Los conceptos de *nómos* y *physis* son...

(A) sinónimos

(B) compuestos

(C) derivados

(D) antónimos

2. *Nómos* debe entenderse como...

(A) naturaleza

(B) poder

(C) ley

(D) alma

3. *Physis* debe entenderse como...

- A) naturaleza
- B) poder
- C) ley
- D) alma

4. Inició su filosofía contra la pluralidad de *nómos*.

- A) Heráclito
- B) Platón
- C) Sócrates
- D) Aristóteles

5. La importancia de creer según el *nómos* o la *physis*, desencadenó problemas en...

- A) Lógica
- B) Ética
- C) Metafísica
- D) Estética

Responde las preguntas.

1. ¿Cuál es el origen de la distinción entre *physis* y *nómos*?

2. ¿Cuáles son las consecuencias de fundamentar las creencias conforme a la *physis*?

3. ¿Cuáles son las consecuencias de fundamentar las creencias conforme al *nómos*?

4. ¿Cuáles fueron las consecuencias éticas de la relatividad de los defensores del *nómos*?

Lectura 2. Strawson, P. F. (1997). *Análisis y Metafísica*. Cap. I. (selección). España: Paidós.

CAPÍTULO 1

LA FILOSOFÍA ANALÍTICA: DOS ANALOGÍAS

Como se dijo en el Prefacio, mi primera tarea —la de tratar de explicar la concepción general de la filosofía con la que me hallo comprometido— nos llevará a un esquema de los principales apartados de la materia, de algunas de las principales cuestiones que se plantean en ella y de sus relaciones recíprocas; y a esto le seguirá, como conclusión, un tratamiento más detallado de dos cuestiones concretas que servirá de ejemplo de esa concepción.

Naturalmente, ese gran nombre que es «Filosofía» no ha significado siempre, en todas las épocas, una misma cosa. Ni tampoco tiene ahora el mismo significado para todo el mundo. Hay muchas formas de ilustrar la idea. Puede que para sorpresa de algunos, partiendo incluso de la poesía inglesa. No es que la palabra aparezca ahí muy frecuentemente, pero sí a veces. Así, un personaje de *Comus*, la mascarada de Milton, dice: «Cuán hechicera es la divina filosofía». John Keats, por otra parte, parece decir exactamente lo contrario en su poema *Lamia*: «¿No echan a volar todos los hechizos con el simple toque de la fría filosofía?».

El conflicto es sólo aparente. El contexto deja suficientemente claro que con la misma palabra se dicen cosas distintas. Keats hablaba de lo que hasta hace relativamente poco se llamaba «filosofía natural», y que ahora llamamos «ciencia natural» o simplemente «ciencia». Su afirmación, o parte de ella, era que la ciencia era enemiga de la fantasía, del mito y del ejercicio de la imaginación poética. («La filosofía recortará las alas de un ángel», etc.) Keats pensaba quizás en algo más filosófico (en otro sentido)

cuando añadía que la filosofía, es decir, la ciencia, «destejerá un arco iris». Volveremos sobre ello.

Milton tenía en mente algo bastante diferente de la ciencia natural. La apreciación de su personaje viene a continuación de, y refiere una larga y espléndida declamación en favor de la castidad —una declamación que todavía puede parecer encantadora, aunque hoy pueda ser un poco pintoresca—. Y *su* intención, supongo, es que esa elocuente y razonada reflexión sobre la naturaleza moral del hombre puede aliviar, reforzar y elevar el espíritu. Ahora bien, el uso de la palabra «filosofía» para referirse a algo próximo a este género de meditación no está tan pasado de moda como lo está el utilizarla para hablar de eso que llamamos «ciencia». Al contrario. Hay una clase de filosofía que todavía florece y que lo seguirá haciendo con seguridad mientras los hombres continúen meditando sobre su naturaleza y sobre su situación moral. Hablo de ese género de reflexión más o menos sistemática que uno halla en las obras de Heidegger, Sartre y Nietzsche, del que no hay duda de que ha presidido en gran medida la obra de este último filósofo: un género de reflexión que conduce a veces a un nuevo enfoque de la vida y la experiencia humanas.

La filosofía analítica, por otra parte —al menos según yo la concibo— no promete ninguna visión reveladora. Su objetivo es bastante diferente.

¿Qué persigue, entonces? ¿De qué se ocupa? Bien, seguramente de ideas o conceptos. Así, el título de «filosofía analítica», que ella misma se ha autootorgado, sugiere que la descripción apropiada de su actividad favorita es el «análisis conceptual». Y puede que, como nombre suyo, esta expresión le sea suficientemente adecuada. Como descripción sería menos satisfactoria. Creo que un análisis se puede entender como un tipo de partición o descomposición de algo. De ahí que tengamos la imagen de un tipo de trabajo intelectual que consiste en desmenuzar ideas o conceptos: en descubrir cuáles son los elementos en los que se descompone un concepto o una idea. ¿Es una imagen correcta o equivocada, o es parcialmente una cosa y parcialmente otra? Esta pregunta requiere una respuesta matizada, que dejo para más adelante.

De tanto en tanto se proponen otras imágenes, algunas de ellas inequívocas analogías o metáforas. El profesor Ryle, por ejemplo, solía hablar de geografía conceptual o de la elaboración de mapas o cartas conceptuales. Esta imagen tiene su mérito. Un mapa o una carta nos da una representación de un área, una representación que en alguna medida es abstracta y que usualmente no conseguimos hacernos en nuestros habituales episodios perceptivos. Los mapas cambian de escala, muestran más o menos detalles, reflejan diferentes intereses particulares. Pueden ayudarnos a orientarnos. Con una carta de navegación exacta es menos probable que corramos el riesgo de naufragar; aunque seguramente un naufragio intelectual o conceptual es algo que puede pasarnos.

Sin embargo, por ser metafórica, la imagen continúa siendo incómoda. Tras dejar a un lado los elementos metafóricos, nos quedamos únicamente con la idea de una representación abstracta de ciertas relaciones entre conceptos, elaboradas con un cierto propósito. Pero, ¿qué conceptos?, ¿qué relaciones?, ¿qué propósitos? Por lo visto, nada de todo esto se especifica.

Otra imagen, muy diferente, que ha sido familiar durante un tiempo, aunque todavía pueda causar sorpresa, es la del filósofo analítico como un cierto tipo de terapeuta, como alguien que asume la labor de curar ciertas clases características de desorden intelectual. Este filósofo no ofrece doctrinas ni teorías; en lugar de ello aporta una técnica. Según esta concepción, cuando queremos pensar como filósofos, podemos caer en ciertos embrollos o confusiones obsesivos: nosotros mismos nos vemos arrastrados por nuestra razón hasta conclusiones que ni podemos aceptar ni tampoco eludir; nos hacemos preguntas que parecen no tener respuestas o que tienen únicamente respuestas absurdas; somos incapaces de ver cómo puede ser verdad aquello que sabemos muy bien que es verdad, y así sucesivamente. La función del filósofo analítico es, entonces, la de poner orden en nuestras cosas o la de ayudarnos a hacerlo; la de liberarnos de las confusiones obsesivas, de los falsos modelos que dominan nuestro pensamiento, y capacitarnos para ver con claridad lo que tenemos delante de nosotros mismos. Así, dice Wittgenstein: «El filósofo trata una pre-

gunta como una enfermedad». ¹ Hemos de acercarnos a él como un neurótico se aproxima a un analista.

Esta concepción, esta imagen del filósofo como un terapeuta, puede parecer ahora muy poco creíble, quizás hasta chocante; por lo menos exagerada y unilateral. De hecho, a mí me resulta exagerada y unilateral. Pero también es cierto que merece que se la tenga en cuenta, porque posee también su valor. Suscita preguntas a las que sus partidarios han dado respuestas. Las preguntas son: ¿cómo surgen estos desórdenes característicos?, ¿qué formas adoptan? ¿y cómo se los corrige o se cura uno de ellos? En general: ¿cómo se cae en el típico *impasse* filosófico? Y ¿cómo se sale de él?

La respuesta que se les da es la siguiente: que esos desórdenes nunca surgen cuando nuestros conceptos, nuestras ideas, están desempeñando realmente su labor, sino tan sólo cuando holgazanean. Naturalmente, podemos vernos apresados en otros enredos, toparnos con otros tipos de problemas, cuando usamos las palabras que expresan nuestras ideas para hacer el trabajo que les es propio; pero en esos casos no estamos nunca ante embrollos filosóficos ni tampoco ante problemas filosóficos. Caemos en éstos, nos topamos con tales problemas, sólo cuando permitimos que los conceptos o las palabras se desvinculen de su uso real, de los asuntos teóricos o prácticos que les dan su significación; cuando permitimos que floten o que discurran ociosas por nuestra mente. Cuando sucede esto, todo género de paralelismos gramaticales superficiales, de imágenes o metáforas profundamente enterradas, o de modelos inapropiados, pueden hacerse con el mando de nuestro pensamiento y arrastrarnos a paradojas, absurdos, mitos o confusiones extremas. Estas influencias distorsionadoras, aunque siempre estén latentes, se anulan en la medida en que realmente empleamos nuestras palabras o conceptos sin salirnos de las diversas esferas teóricas o prácticas que son sus verdaderos campos

1. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, § 255. Trad. cast.: Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, publicada por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México y por Editorial Crítica, Barcelona, 1988 (N. del t.).

de operaciones. Pero cuando las palabras, los conceptos, no están activos, sino desocupados en la mente y la lengua, estamos a merced de esas mismas fuerzas distorsionadoras.

Éste es, por lo tanto, el diagnóstico; y conocido el diagnóstico, la naturaleza de la cura es clara. La máquina intelectual, que gira veloz, pero suelta del engranaje, ha de encajarse en él de nuevo. Se nos ha de liberar de la prisión de los modelos obsesivos e ilusorios haciéndonos recordar, con contundencia y efectividad, cuál es la realidad, es decir, cómo se utilizan realmente las palabras y los conceptos implicados. Este es el significado de la máxima de Wittgenstein: «No busques el significado; busca el uso». Por ello dice: «El trabajo del filósofo es compilar recuerdos para una finalidad determinada»;² y también: «Nosotros reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano».³

Esta visión de cuál es, o habría de ser, la naturaleza de su actividad les ha parecido repugnante y frívola, una total abdicación, como si dijésemos, de su responsabilidad filosófica a muchos de aquellos a los que se suele llamar filósofos analíticos. Así se lo pareció, por ejemplo, a Lord Russell, y así se lo parece a Sir Karl Popper. Sus comentarios sobre la obra posterior de Wittgenstein tienen una amargura característica. Las posiciones extremas raramente son las correctas. Así, existe la presunción general de que es errónea cualquier posición extrema sobre esta cuestión; que tanto abrazar la posición terapéutica con exclusión de todo lo demás como repudiarla abiertamente serían errores por igual.

Dejemos por un tiempo a un lado este tema y su analogía con la terapia y consideremos, en su lugar, otra analogía. Esta analogía tiene, como todas, sus peligros. Pero puesto que me parece más prometedora que las otras, correré el riesgo y la desarrollaré con alguna extensión.

Cuando se presentó a la reina Isabel de Castilla la primera gramática del español o, más correctamente, del castellano, su reacción fue la de preguntar para qué servía. La respuesta que recibió del gramático tenía un carácter histórico-mundano y presentaba

2. *Ibid.*, § 127.

3. *Ibid.*, § 116.

el lenguaje como un instrumento del imperio —en lo cual no tenemos por qué entrar—. Lo interesante es la razón de ser de la pregunta de la reina. Pues, naturalmente, en cierto sentido la gramática no tenía ninguna utilidad para los hablantes del castellano. En cierto sentido, ya conocían esa gramática. Hablaban un castellano gramaticalmente correcto, porque el castellano gramaticalmente correcto *era* simplemente lo que ellos hablaban. La gramática no enunciaba los cánones de corrección de las oraciones que empleaban; por el contrario, lo que establecía los cánones de corrección de la gramática era las oraciones que empleaban. Sin embargo, aunque en un sentido conocían la gramática de su lengua, en otro la ignoraban.

Si se le hubiera pedido a Isabel que enunciara, de una forma sistemática, un conjunto de reglas o principios a la luz de los cuales pudiera uno decidir si cualquier sucesión de palabras castellanas constituía una oración gramaticalmente completa y correcta, se habría visto en apuros. Su práctica y la de sus cortesanos, al construir oraciones castellanas, evidenciaba que en un sentido observaban semejante conjunto o sistema de reglas o principios. En un sentido, tales reglas o principios regían la práctica. Pero del hecho de que observaran sin esfuerzo esas reglas no se seguía en absoluto que pudiesen, con o sin naturalidad, enunciar las reglas; decir cuáles eran.

Cabe extraer de aquí la moraleja general de que poder hacer algo —hablar gramaticalmente, en este caso— es muy diferente de poder decir cómo se hace; que lo primero no implica para nada lo segundo. El dominio de una práctica no conlleva un dominio explícito (aunque pueda admitirse a veces que lleve consigo un dominio implícito) de la teoría de esa práctica. Las gramáticas se aprendieron implícitamente mucho antes de que se las escribiera explícitamente; y las gramáticas implícitas son necesarias para el habla y, por lo tanto, necesarias para el pensamiento, excepto para sus formas más rudimentarias. Pero, como es natural, los seres humanos racionales, capaces de un pensamiento maduro, deben tener un conocimiento implícito de más cosas que gramáticas; o, mejor aún, que el conocimiento implícito que tienen de sus gramáticas se halla entreverado de un dominio im-

plícito de todos los conceptos, de todas las ideas que hallan expresión en su lengua, de aquellas con las que hacen funcionar su pensamiento. En nuestras transacciones con el mundo manejamos un bagaje conceptual enormemente rico, complicado y afinado; pero ni se enseña, ni se podría enseñar, a dominar los elementos que integran este formidable bagaje cuando se nos enseña la *teoría* de su empleo.

Así, por ejemplo, hay un sentido en el que sabemos perfectamente bien qué es conocer mucho antes de que oigamos hablar de la teoría del conocimiento (si es que oímos alguna vez hablar de ella). Hay un sentido en el que sabemos qué es decir la verdad aun sin sospechar quizá que existan cosas como las teorías de la verdad. Aprendemos las palabras «mismo», «real» o «existe» y su uso correcto sin ser conscientes de los problemas filosóficos de la identidad, la realidad y la existencia. De la misma manera, aprendemos a trabajar con una amplia y heterogénea gama de nociones éticas: bueno, malo, correcto, equivocado, castigo; conceptos espaciales y temporales; las ideas de causalidad y explicación; ideas de emociones: tristeza, enfado, miedo, gozo; de operaciones mentales de varias clases: pensar, creer, preguntarse si algo es el caso, recordar, estar a la expectativa, imaginar; de percepción y experiencia sensorial: ver, oír, tocar, sentir; familias completas de conceptos que clasifican tipos de personas, animales, plantas, objetos naturales, procesos, eventos, artefactos humanos, instituciones y funciones; y de las propiedades, cualidades, de lo que hacen y de lo que les pasa a todos éstos. Como es natural, aprendemos las palabras que expresan estos conceptos de formas diversas; pero en gran parte las aprendemos sin la ayuda de nada a lo que pueda con propiedad llamarse enseñanza teórica. No se nos introduce en ellos indicándonos qué lugar les corresponde en una teoría general de los conceptos. La enseñanza que recibimos es fundamentalmente práctica y en gran parte por medio de ejemplos. Mucho de lo que aprendemos lo logramos repitiendo y siendo ocasionalmente corregidos, tal y como aprenden a hablar gramaticalmente los niños antes de que oigan hablar de gramáticas.

Sigamos con la analogía. Así como no perdemos el dominio de la gramática de nuestra lengua nativa, tampoco perdemos el dominio de este bagaje conceptual. Sabemos sacar partido de él, cómo usarlo al pensar y al hablar. Pero así como el dominio práctico de la gramática no lleva consigo en forma alguna la habilidad de enunciar sistemáticamente las reglas que observamos sin esfuerzo, tampoco el dominio práctico de nuestro bagaje conceptual lleva consigo en absoluto que comprendamos clara y explícitamente los principios que gobiernan nuestro empleo de ese bagaje, la teoría de nuestra práctica. Por lo tanto —para concluir la analogía—, así como el gramático, y especialmente el gramático moderno modélico, trabaja para elaborar una explicación sistemática del sistema de reglas que observamos sin ningún esfuerzo cuando hablamos gramaticalmente, el filósofo lo hace para conseguir una explicación sistemática de la *estructura conceptual* general de la que nuestra práctica diaria muestra que tenemos un dominio tácito e inconsciente.

Repitiendo el ejemplo, hay un sentido en el que comprendemos el concepto de saber, sabemos qué es saber o qué significa la palabra «saber»; pues sabemos usar correctamente la palabra. En un sentido, comprendemos el concepto de identidad personal, sabemos lo que es la mismidad de la persona, sabemos lo que significan las palabras «misma persona», porque sabemos cómo aplicar el concepto en la práctica. Y si algunas veces nos vemos en dificultades para resolver problemas de identidad, son dificultades prácticas, dificultades como las de los tribunales de justicia, no dificultades conceptuales. Pero, quizás existe otro sentido en que no comprendemos los conceptos, no sabemos qué es la identidad personal, no podemos decir lo que significa la palabra «saber». Hemos adquirido una práctica, pero no somos capaces de enunciar la teoría de nuestra práctica. Sabemos las reglas porque las observamos pero, a pesar de ello, las ignoramos en la medida en que no somos capaces de decir cuáles son. Los titubeos y las pifias propios de los primeros conatos de describirlos y explicarlos contrastan con la facilidad y precisión de nuestro uso.

Esta explicación, esta analogía de la gramática, al igual que las que la han precedido, suscita dudas, preguntas y problemas. Si las examinamos, podremos hacernos una mejor idea de sus méritos y

limitaciones y encontrar, entonces, un camino hacia algo más satisfactorio y comprensivo aunque menos figurativo.

Pero, primero, consideremos una objeción. Podría decirse que dista de ser verdad que no digamos ni podamos decir habitualmente cuáles son nuestros conceptos, qué significan nuestras palabras. Muy a menudo damos y recibimos precisamente enseñanza explícita de este género —aunque ello no convierte en filósofos ni en discípulos de filósofos a los que proporcionan o reciben esa enseñanza—. Esta objeción puede responderse en parte preguntando: ¿quién le dijo a usted lo que significa la palabra «mismo» o la palabra «saber» o la palabra «si» o la palabra «significado» o la frase «la razón por la cual» o «hay», todas ellas de su lengua materna? ¿Y a quién le explicó usted lo que significan todas estas expresiones de su lengua materna? Hay, por lo tanto, un conjunto de conceptos clave —*identidad, saber, significado, explicación, existencia*— que aprendemos a emplear con éxito, pero que nunca son introducidos mediante enseñanza explícita. La parte restante de la respuesta es ésta: esa enseñanza explícita de los significados que recibimos y proporcionamos del modo usual es estrictamente práctica tanto en la intención como en su efecto. Su propósito es el de dotarnos de la capacidad práctica de comprender y usar expresiones. Presupone el dominio previo de una estructura conceptual existente y usa cualquiera de las técnicas que estén a mano para modificarla y enriquecerla. Por su parte, los principios, la estructura y las explicaciones en cuya búsqueda anda el filósofo analítico no se pueden alcanzar a través de ninguna de estas técnicas estrictamente prácticas; porque se trata precisamente de los principios y la estructura cuya captación implícita está presupuesta en el uso de tales técnicas.

Esto por lo que se refiere a la objeción. Ahora, en segundo lugar, puede plantearse la siguiente duda: ¿cuáles son las relaciones entre esta explicación de la labor filosófica, que recurre a la analogía de la gramática, y la explicación wittgensteiniana, que se vale de la analogía de la terapia? Está claro que tienen bastante en común. Las dos ponen gran énfasis en el uso real de los conceptos dentro de las esferas que son propiamente suyas —bien se trate de los conceptos comunes de la vida cotidiana, bien de los que

atañen por su profesión a ingenieros, fisiólogos, historiadores, contables o matemáticos—. Ambas sugieren que, de alguna forma, la verdad salvadora reside ahí, en la utilización real de los conceptos. Sin embargo, es evidente que ambas analogías difieren significativamente en su espíritu y objetivos. La analogía gramatical sugiere la existencia de un sistema, de una estructura subyacente general, que hay que poner al descubierto; e incluso que hay que explicar. En ella está presente la sugerencia de que cabría añadir a nuestro dominio práctico algo así como una comprensión teórica de lo que hacemos cuando ejercitamos esa capacidad. Por otro lado, la analogía terapéutica parece haberse concebido con un espíritu más negativo. No hemos de construir un sistema, sino que «compilamos recuerdos» guiados por una finalidad particular. Esa finalidad es la de liberarnos de las confusiones y perplejidades en que caemos cuando nuestros conceptos remolonean en la mente; cuando nos vemos reflexionando muy seria y profundamente, aunque en realidad nuestras ideas, libres de la disciplina del uso real, son libres también de engañarnos, de confundirnos mediante analogías y figuras —analogías y figuras que, en un sentido, están ya en el lenguaje, aunque normalmente resultan inocuas porque las anulan las palabras que desempeñan su cometido, el que les otorga la significación que tienen—. Por lo tanto, de acuerdo con esta concepción, el filósofo no explica nada salvo, quizá, la fuente de nuestras confusiones; cómo surgen. De otra manera: se nos ha de recordar sin más, remitiéndonos a ejemplos, reales o imaginados, lo que sabíamos todo el tiempo, a saber: cómo se usan las palabras en realidad y de forma habitual. Entonces, el problema filosófico se resuelve de la única forma en que puede resolverse: haciéndolo desaparecer. Wittgenstein pregunta: «¿De dónde saca nuestro examen su importancia, puesto que sólo parece destruir todo lo interesante, es decir, todo lo grande e importante?». Y responde que «son sólo castillos en el aire lo que destruimos».⁴

De las dos analogías, es muy posible que encontremos más atractiva la de la gramática por su espíritu positivo y constructivo. Ciertamente, así lo veo. Sin embargo, a este nivel podría pa-

4. *Ibíd.*, § 118.

recernos que la concepción negativa goza de cierta ventaja, aunque sólo sea por la aparente modestia que reivindica. Pues al menos no hay ninguna duda de la existencia de perplejidad, absurdo y confusión en filosofía; ni tampoco hay duda alguna de la utilidad de un método que resuelve —si es que lo hace— la perplejidad y la confusión y que disipa el absurdo. Y, a primera vista, la explicación que ofrece de la génesis, y por ende de la cura, de estos desórdenes es plausible cuando menos. En lo que atañe a las sugerencias o implicaciones positivas de la otra analogía, cabe alguna duda. ¿Puede realmente haber cosas tales como una teoría, o un conjunto de teorías, que explique nuestra práctica conceptual ordinaria? Sin duda que hay cosas como la gramática sistemática de una lengua. Pero, ¿existe alguna razón para creer en el paralelismo que sugiere la analogía? ¿Hay alguna razón real para suponer que exista algo que merezca ser llamado, incluso figuradamente, la gramática de nuestro pensamiento ordinario? Quizás, estamos siendo simplemente alentados a asumir una estructura, la posibilidad de una teoría, donde en realidad no hay sino una inconexa colección de usos. Quizá, la razón por la que no podemos enunciar fácilmente la teoría de nuestra práctica es que no hay nada que formular, nada que no sea señalar la práctica misma.

Nos las vemos aquí, por lo tanto, con una forma directa de escepticismo que se basa en la imagen del trabajo del filósofo analítico esbozada en la analogía de la gramática. Conforme avancemos, veremos si podemos contrarrestar ese escepticismo. Pero incluso en el caso de que la analogía, tal y como la he presentado, no lo arrastre a uno a semejante variedad de escepticismo general; incluso en el caso de que uno sienta inicialmente simpatía por ella, también cabe adoptar una actitud más específica de duda o de reserva. A esta otra actitud me referiré ahora.

La analogía podría adolecer de una limitación o defecto serio. El atractivo de la analogía descansa en el contraste entre el dominio de una práctica, por un lado, y la capacidad de discernir y enunciar explícitamente los principios que la rigen, por el otro. Pero seguramente, cabría pensar, ha de distinguirse aquí entre conceptos que podrían llamarse preteóricos o no técnicos, de una

parte, y conceptos esencialmente teóricos, de otra; entre el vocabulario común de los hombres y los vocabularios especializados de los físicos, los fisiólogos, economistas, matemáticos y bioquímicos. La analogía gramatical puede tener algunas aplicaciones en el primero, en el vocabulario común de los hombres. Pero ¿cómo podría aplicarse a los segundos, a los vocabularios de las ciencias especiales? Es verdad que aprendemos las nociones ordinarias de conocimiento, percepción, verdad y significado, identidad personal y emociones humanas, acción y responsabilidad, etc., sin entrenamiento teórico; por ello es también verdad que nuestro pensamiento ordinario podría tener una estructura no explícita que hubiera que desvelar por medio de los métodos —sean los que fueren— del análisis filosófico. Pero, ciertamente, no es verdad que adquirimos los conceptos claves de las disciplinas especializadas sin que medie enseñanza teórica explícita. Innumerables libros y multitud de maestros tienen precisamente la función de introducirnos en los conceptos claves de sus disciplinas instruyéndonos explícitamente. ¿Hemos de concluir, por tanto, que la filosofía, o cuando menos la moderna filosofía analítica, no tiene nada que ver con, y no tiene nada que decir sobre, esas ciencias especiales? De ser así, debemos concluir, con igual certeza, que es una pobre descendiente de sus distinguidas antecesoras; de hecho, que es inferior a ellas. Si se le hubiese sugerido a Descartes que la filosofía no tenía nada que ver con la física; o a Aristóteles que no guardaba ninguna relación con la biología; o a Locke o Hume que lo que ahora denominamos *psicología empírica* no desempeñaba ningún papel en ella; o a Kant que la filosofía no tenía nada que decir sobre la ciencia natural en general, todos ellos habrían encontrado esas sugerencias ininteligibles. Si la filosofía se ocupa de la estructura de nuestro pensamiento, debe con seguridad tratar de la estructura de todo nuestro pensamiento, y no tan sólo de la parte menos avanzada y más común.

Evidentemente, ésta es una crítica más seria. ¿Cómo podría responder el partidario de la analogía gramatical? Bueno —diría—, debemos reconocer sin duda que los conceptos teóricos de, por ejemplo, la física nuclear o la economía se han de distinguir de conceptos no técnicos como los de conocimiento o identidad; y hemos

de reconocer, asimismo, que aprendemos a dominar los primeros —si es que llegamos a hacerlo— siguiendo un camino de enseñanza teórica explícita que no seguimos cuando se trata de los otros conceptos, los conceptos ordinarios no teóricos. Pero —añadiría— tenemos que preguntar qué significa y a qué finalidad responde ese camino de enseñanza teórica explícita. Y la respuesta sería que responde al propósito de capacitarnos para desempeñar de modo efectivo nuestros cometidos *en el interior de* la disciplina en cuestión, *dentro de* ella. El objetivo se alcanza al convertirnos en buenos economistas, buenos físicos o buenos lo que sea; o más modestamente, si podemos seguir, comprendiendo los razonamientos y las conclusiones de los buenos economistas, los buenos físicos, etc. Pero no existe ninguna garantía de que la enseñanza teórica que logra este objetivo dote automáticamente a nadie de la capacidad de formar una imagen no distorsionada de la relación que guarda la disciplina especializada con otros asuntos humanos o intelectuales. Sin embargo, uno de los principales impulsos filosóficos es precisamente el de relacionar y conectar entre sí de una forma comprensible nuestros variados intereses intelectuales y humanos.

El crítico podría aceptar esta respuesta; y podría añadir a continuación que se limita a mencionar otra tarea filosófica que no guarda una conexión obvia con la concepción general de la filosofía propia de la referida analogía de la gramática. Sin embargo, la existencia de ese vínculo puede mostrarse como sigue. El especialista científico, supongamos, es perfectamente capaz de explicar lo que hace con los términos específicos de su campo de competencia. Posee un dominio explícito de los conceptos especiales de su teoría. Pero se ve obligado también a emplear determinados conceptos cuya aplicación trasciende las fronteras de su especialidad, conceptos que no son realmente propios del especialista: por ejemplo, los conceptos de explicación, demostración, prueba, conclusión, causa, evento, hecho, propiedad, hipótesis, evidencia y el concepto mismo de teoría —por citar únicamente unos pocos—. Ahora bien, por lo que respecta a estos conceptos generales, tal y como figuran en su disciplina, el especialista debe hallarse con mucho en la misma posición en la que todos nos encontramos con respecto a los conceptos preteóricos o no técni-

cos que empleamos tan fácilmente en nuestras relaciones habituales con los demás y con el mundo. Es decir, el especialista puede saber perfectamente cómo utilizar estos conceptos dentro de su disciplina, es decir, puede ser capaz de usarlos allí con perfecta corrección y no serlo a la hora de explicar, en general, cómo hace tal cosa. Así como nosotros, en nuestras relaciones ordinarias con las cosas, hemos adquirido una práctica preteórica sin que por ello seamos necesariamente capaces de enunciar los principios de esa práctica, de igual forma él, el científico especialista, puede haber adquirido eso que llamamos una práctica teórica sin ser capaz de enunciar, dentro de esa práctica, los principios de empleo de los términos que no son específicos de ella, términos que se utilizan en general. Así, por ejemplo, un historiador puede proporcionar brillantes explicaciones históricas sin ser capaz de decir, en general, qué hay que entender por explicación histórica. Un científico natural puede ser inventivo proponiendo hipótesis que se confirman brillantemente y encontrarse perdido al tener que dar una explicación general de qué es la confirmación de una hipótesis científica o incluso acerca de la naturaleza general de las hipótesis científicas mismas. De igual modo, un matemático puede descubrir y demostrar nuevas verdades matemáticas sin ser capaz de decir cuáles son los rasgos distintivos de la verdad o de la demostración matemáticas. Entonces, además de la historia, tenemos la filosofía de la historia; además de la ciencia natural, la filosofía de la ciencia; además de la matemática, la filosofía de la matemática.

El significado y la pertinencia de estas observaciones tendrían que resultar claros ahora. Mencioné, en primer lugar, la necesidad que sienten los hombres de relacionar sus diferentes intereses intelectuales, tanto entre sí como con otros intereses inespecíficos; o, si así se desea, de relacionar nuestra imagen no teórica del mundo, la dada por el sentido común, con nuestras diversas imágenes abstractas, teóricas o especializadas de partes o aspectos del mundo. Y señalé también que carecemos de razón para esperar que haya un tipo de especialista experto en esta tarea en particular, incluso cuando se desenvuelva en su campo de especialidad. A continuación, observé que, incluso cuando se mueve dentro de su

propio terreno, el especialista está obligado a usar conceptos de aplicación más general; y que del hecho de que los utilice con corrección no se sigue que sea capaz de dar una explicación clara y general de la forma característica en que se emplean en su campo. Pero al dar tales explicaciones y al señalar las diferencias y parecidos entre ellas también se ponen precisamente de manifiesto las relaciones que existen entre los diferentes compartimentos de nuestra vida intelectual y humana. Por tanto, las dos tareas no son sino una.

Vemos, entonces, cómo puede encajarse, después de todo, el problema de las ciencias especiales en el marco de esa concepción positiva del análisis que presenta la analogía de la gramática. Pero ahora, para equilibrar algo la imagen, permítaseme fijarme en el diferente cariz que un filósofo que fuese partidario de la concepción negativa, terapéutica, de la función del filósofo, daría a las consideraciones que he estado adelantando. Todo marcha bien —o suficientemente bien, si se dejan a un lado las dificultades habituales de la vida y de la teoría—, podría decir, siempre que nos limitemos a emplear nuestros conceptos ordinarios de acuerdo con sus funciones ordinarias, a utilizar los conceptos técnicos para sus funciones técnicas y a emplear los conceptos comunes a diferentes disciplinas, o bien los que se usan no sólo en diferentes disciplinas sino también en la vida cotidiana, en conformidad con los cometidos particulares que tienen en estos diferentes compartimentos de su uso. Los problemas filosóficos surgen solamente porque no nos satisface regirnos por, o simplemente tomar nota de, estos usos; porque pretendemos unificar, teorizar, establecer conexiones, para alcanzar una concepción comprensiva y unificada del mundo y de nuestra relación con él. Entonces nuestras mentes se ven arrastradas fuera del rumbo de nuestra práctica real, del cometido que nuestros conceptos desempeñan verdaderamente en nuestras vidas y nos dejamos seducir por modelos o imágenes inapropiados, pergeñando a partir de ellos teorías absurdas y que en última instancia carecen de sentido, teorías que no son (repetiendo la frase de Wittgenstein) «sólo castillos en el aire». Lo que se necesita, entonces, no es una teoría explicativa general,

sino una disciplina curativa que nos recuerde los hechos del uso —no se olvide: «poner juntos fragmentos con vistas a un propósito particular»— y quizá también que diagnostique los orígenes de las ilusiones filosóficas a las que nos vemos sujetos cuando nuestras mentes se ven arrastradas fuera del rumbo de esos hechos.

Es fácil encontrar apoyo a esta visión negativa del tema, si nos volvemos hacia la historia de la filosofía y, en concreto, hacia la historia de la relación de las disciplinas especializadas con la filosofía. Antes observé que no hay garantía de que demostrar automáticamente competencia en una disciplina especializada lleve consigo la capacidad de elaborar una imagen no distorsionada de la relación de dicha disciplina con otros asuntos humanos e intelectuales. De hecho, una competencia especializada podría ser un tipo especial de limitación. Si un físico, un biólogo o incluso un economista eminente se decide a ofrecernos una imagen general de la realidad, una explicación comprensiva de cómo son las cosas, no es improbable que su disciplina especial ocupe un lugar central en dicha imagen, subordinando a ella otros asuntos o, en la medida de lo posible, reinterpretándolos en los términos de esa imagen.

Por parte, o en nombre, de las distintas disciplinas existe, como si dijésemos, una tendencia al imperialismo intelectual, de forma que parece como si ahora la física, luego la biología, más tarde la psicología, la economía, la sociología o la antropología, e incluso la lingüística, tuvieran la llave maestra de la comprensión general; todo entonces se vería desde el prisma de la física, de la biología, del proceso de producción económica o de lo que sea. Huelga decir que cualquier teoría que trate de ofrecer una imagen general de la realidad, que asigne a cada cosa su lugar en ésta, pero que de hecho se erija bajo el dominio de algún interés particular, probablemente —de hecho, con seguridad— no se librará de la exageración y la distorsión. La producción y difusión de tales teorías puede ser inevitable y tener incluso una cierta utilidad. Inevitable, porque parece natural en la especie humana el deseo de una única llave maestra que abra todas las cerraduras, un hábito infantil de la mente con el que a nosotros mismos nos resulta difícil

acabar; y útil, porque estas imágenes dramáticas y unificadas del mundo —estas imágenes metafísicas de la realidad—, centradas en un interés concreto, pueden ayudar a sacudir hábitos de pensamiento asentados en un terreno particular de investigación y, con ello, ayudar a abrir el camino para nuevos desarrollos o hacer que se acepten y difundan los ya disponibles.

Un ejemplo ilustre de lo que tengo en mente lo proporciona uno de los más grandes filósofos de la época moderna: me refiero a Descartes. Simplificaré, y puede que incluso dé en parte una caricatura de su doctrina, aunque espero que no lo sea en exceso. Su visión del mundo podría ser entendida como una forma de propaganda consciente o inconsciente a favor de una cierta dirección en el desarrollo de las ciencias naturales. La matemática, y en particular la geometría, constituían a su juicio el modelo del procedimiento científico. Si bien le asignó un lugar a la experimentación, pensó no obstante que el método deductivo, según puede verlo en los estudios de geometría, era el método fundamental de la ciencia. Pensaba que el objeto de las ciencias físicas debía ser fundamentalmente el mismo que el de la geometría; por consiguiente, que, desde el punto de vista de la ciencia en general, las únicas características importantes de las cosas del mundo físico eran las características espaciales que estudia la geometría.

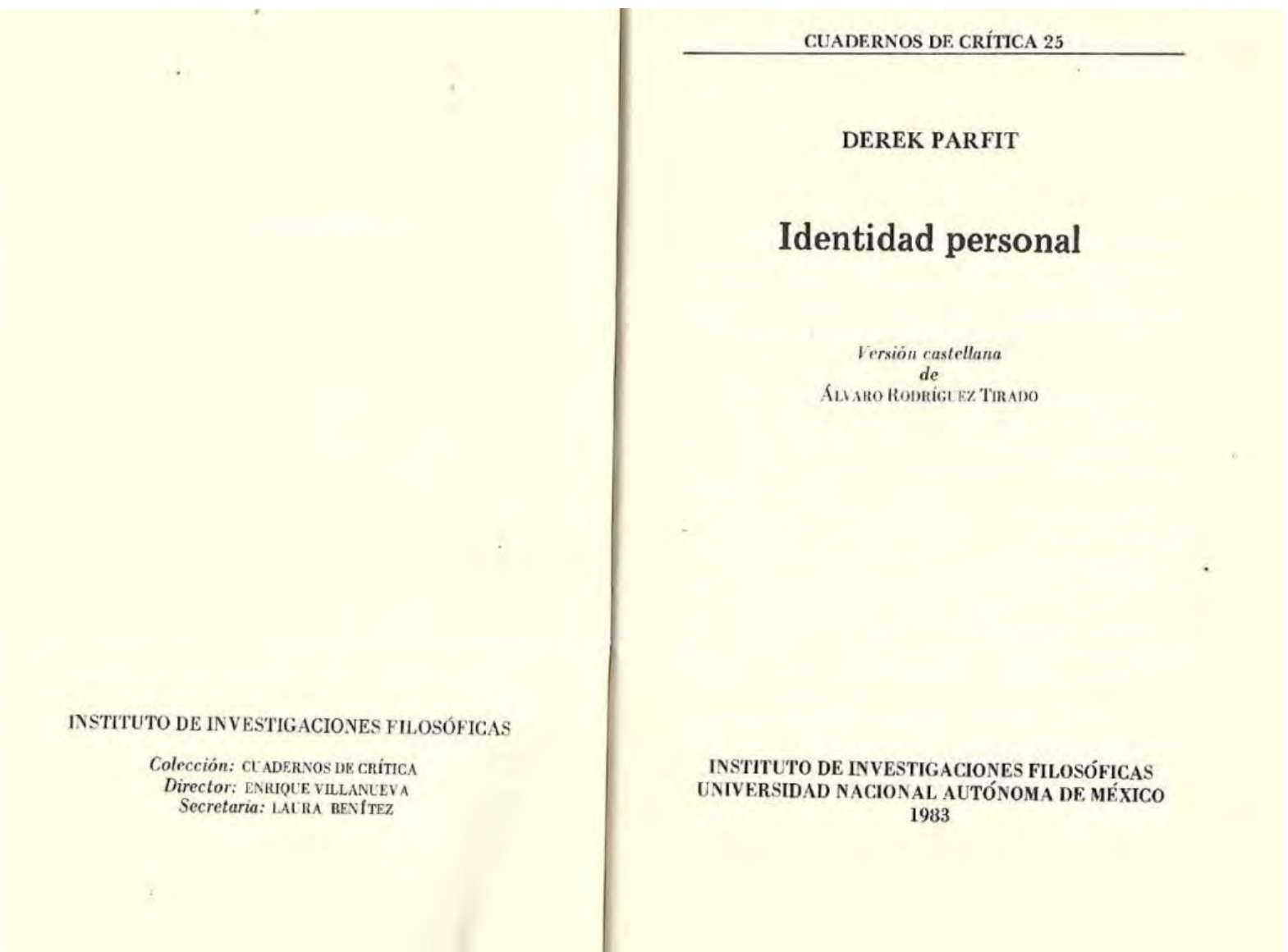
Lo que hace de Descartes un metafísico no es tan sólo que tuviera estas creencias. Es, más bien, el tono dramático que encuentran estas creencias en sus doctrinas sobre la naturaleza esencial del conocimiento y la existencia. En su imagen del mundo las únicas realidades son, aparte de Dios, una sustancia puramente material, cuyas únicas propiedades son espaciales, por un lado; y por otro las sustancias pensantes puras, o egos, cuya esencia consiste en el pensamiento (*cogitatio*), incluyendo, en particular, la capacidad de captar axiomas autoevidentes y las consecuencias que se deducen de éstos. Por lo tanto, de una parte tenemos el objeto de la geometría y de otra las mentes capaces de razonamiento cuasideductivo o geométrico, por la otra. El verdadero conocimiento consiste en los resultados de ejercitar esta capacidad. Todo lo que no sea esto, pese a que sea comúnmente considerado realidad o conocimiento, se entiende que está, como si dijésemos, degradado

o se le reconoce un estatuto inferior. Es evidente que tenemos aquí una revisión decididamente drástica de nuestro esquema ordinario de cosas, una revisión que naturalmente crea problemas y exige ulteriores aclaraciones y ajustes. Así, vemos a Descartes enseñando, por ejemplo, que sólo nuestra confianza en la veracidad de Dios constituye razón para creer en la existencia de los objetos materiales; y, al mismo tiempo, que únicamente nuestra obstinación nos lleva a creer algo que es falso.

Si he sido excesivamente arrogante con la imagen del mundo dada por Descartes, debo pedirle perdón a su sombra y a usted, lector. Sea como fuere, Descartes no es más que un ejemplo —un ejemplo ilustre— de este género de metafísica, es decir, de la producción de una imagen del mundo cautivadora y chocante, dominada por un interés o actitud particular y que, consiguientemente, se presta a distorsión, a exageración y, finalmente, incluso a incoherencias. Cuando contemplamos estos sistemas, podemos llegar a pensar que cualquier intento de elaborar una teoría sistemática positiva a lo sumo desembocará en una visión global distorsionada.

Pero ¿tiene que ser así? ¿Debe conducir a semejante resultado todo intento de elaborar una teoría positiva? Esa es la cuestión. Para encontrar una respuesta, debemos considerar cuando menos qué forma o formas podría, o habría de, tomar una teoría sistemática positiva.

Lectura 3. Parfit, Derek. (1983). *Identidad Personal*. En *Cuadernos de Crítica*, 25. México: UNAM/IIF.



El ensayo de Derek Parfit "Personal Identity" apareció originalmente en *Philosophical Review*, vol. LXXX, No. 1, 1971. El autor cedió a *Crítica* los derechos para la versión castellana.

DR © 1983. Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Coyoacán 04510, México, D.F.
DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES
Impreso y hecho en México
ISSN: 0187-2604

IDENTIDAD PERSONAL¹

Creo que podemos describir casos en los cuales, aunque sepamos la respuesta a cualquier otra pregunta, no tenemos ni idea de cómo contestar una pregunta acerca de la identidad personal. Estos casos no quedan encuadrados bajo los criterios de identidad personal que de hecho usamos.

¿Presentan estos casos un problema?

Pudiera pensarse que no, porque jamás podrían ocurrir. Yo sospecho que algunos de ellos sí podrían ocurrir (algunos, por ejemplo, podrían llegar a ser científicamente posibles). Pero sostendré que, incluso si llegasen a ocurrir, no presentarían ningún problema.

Lo que voy a atacar son dos creencias: una acerca de la naturaleza de la identidad personal; la otra acerca de su importancia. La primera consiste en pensar que, en estos casos, la pregunta acerca de la identidad *tiene que tener una respuesta*.

Nadie cree esto acerca de, por ejemplo, las naciones o las máquinas. Nuestros criterios para la identidad de éstas no cubren ciertos casos. Nadie piensa que en estos casos las preguntas "¿Es la misma nación?" o "¿Es la misma máquina?" *tienen que tener respuestas*.

Algunas personas consideran ser distintas en este respecto. Aceptan que nuestros criterios de identidad personal no

¹ He recibido la ayuda, al escribir este artículo, de D. Wiggins, D. F. Pears, P. F. Strawson, A. J. Ayer, M. Woods, N. Newman y, a través de sus publicaciones, de S. Shoemaker.

cubren ciertos casos, pero creen que la naturaleza de su propia identidad a través del tiempo es tal que, de alguna manera, garantiza que en esos casos las preguntas acerca de su identidad deban tener respuestas. Esta creencia podría expresarse de la siguiente manera: "Suceda lo que suceda entre ahora y cualquier tiempo futuro, o bien yo existiré o bien yo no existiré. Cualquier experiencia futura será *mi* experiencia o no lo será."

Creo que esta primera creencia —en la naturaleza especial de la identidad personal— tiene ciertos efectos. Hace que la gente asuma que el principio del propio interés tiene mayor fuerza racional que cualquier otro principio moral. También la hace deprimirse más cuando piensa en la vejez y la muerte.

No encuentro la manera de refutar esta primera creencia. Voy a describir un caso problema, pero esto sólo puede hacerla parecer implausible.

Otro enfoque podría ser éste. Podríamos sugerir que una causa de la creencia es la proyección de nuestras emociones.

Cuando nos imaginamos en un caso problema, sentimos que la pregunta "¿Sería yo?" debe tener una respuesta. Pero lo que tomamos por un desconcierto acerca de un hecho adicional puede ser sólo el desconcierto de nuestra preocupación.

No voy a desarrollar aquí esta sugerencia. Pero una causa de nuestra preocupación es la segunda creencia que me propongo atacar. Consiste en que, a menos de que la pregunta sobre la identidad tenga una respuesta, no podemos contestar otras preguntas importantes (preguntas acerca de cuestiones como la supervivencia, la memoria y la responsabilidad).

En contra de esta segunda creencia sostendré lo siguiente:

Algunas cuestiones importantes sí presuponen una pregunta acerca de la identidad personal. Pero pueden librarse de una preocupación tal. Y, al hacerlo así, la pregunta acerca de la identidad pierde toda importancia.

Podemos comenzar considerando el tan discutido caso del hombre que, como una amiba, se divide.²

Recientemente, Wiggins ha dramatizado este caso.³ Se refirió primero a la operación que Shoemaker imaginó.⁴ Suponemos que mi cerebro se trasplanta al cuerpo (carente de cerebro) de otra persona, y que la persona resultante adquiere mi carácter, así como aparentes recuerdos de mi vida. Después de pensarlo, la mayoría de nosotros convendría en que la persona resultante soy yo. Voy a asumir aquí un acuerdo tal⁵.

Wiggins imaginó entonces su propia operación. Mi cerebro se divide y cada mitad se aloja en un cuerpo nuevo. Ambas personas resultantes tienen mi carácter, así como aparentes recuerdos de mi vida.

¿Qué sucede conmigo? Parece haber tan sólo tres posibilidades: (1) no sobrevivo; (2) sobrevivo como una de las dos personas; (3) sobrevivo como ambas.

El problema con (1) es éste. Acordamos ya que yo sobreviviría si mi cerebro fuese trasplantado con éxito. Hay gente que de hecho ha sobrevivido con la mitad del cerebro des-

² El caso está implícito en J. Locke, *Essay Concerning Human Understanding*, editado por John W. Yolton (Londres, 1961), Vol. II, cap. XXVII, sec. 18, y ha sido discutido por (entre otros autores) A. N. Prior en "Opposite Number", *Review of Metaphysics*, 11 (1957-8); "Time, Existence and Identity", *Proceedings of the Aristotelian Society*, LVII (1955-6); J. Bennett en "The Simplicity of the Soul", *Journal of Philosophy*, LXIV (1967); y R. Chisholm y S. Shoemaker en "The Loose and Popular and the Strict and Philosophical Senses of Identity", en *Perception and Personal Identity: Proceedings of the 1967 Oberlin Colloquium in Philosophy*, ed. Norman Care y Robert H. Grimm (Cleveland, 1967).

³ En *Identity and Spatio-Temporal Continuity* (Oxford, 1967), p. 50.

⁴ En *Self-Knowledge and Self-Identity* (Ithaca, N.Y., 1963), p. 22.

⁵ Aquellos que no estén de acuerdo no están cometiendo un error. Para ellos mi argumento requeriría un caso distinto. Debería considerarse un trasplante múltiple y, al enfrentarse a un caso así, difícilmente podrían creer estas personas que tiene que haber una respuesta a la pregunta de la identidad personal y se les podría mostrar que nada de importancia depende de ella.

truido. Parecería seguirse que yo podría sobrevivir si la mitad de mi cerebro fuese trasplantado con éxito y la otra mitad fuese destruida. Pero si esto es así, ¿cómo podría yo dejar de sobrevivir si la otra mitad también se trasplantase con éxito? ¿Cómo podría un éxito doble ser un fracaso?

Pasemos a la segunda descripción. Quizás un sólo éxito es lo más que puede lograrse. Quizás yo seré una de las personas resultantes.

El problema aquí es que, en el caso de Wiggins, cada mitad de mi cerebro es exactamente similar y, para empezar, así lo es también cada persona resultante. ¿Cómo puedo entonces sobrevivir tan solo como una de las dos personas? ¿Qué es lo que me puede hacer una de ellas en lugar de la otra?

Parece claro que ambas descripciones —que yo no sobrevivo y que sobrevivo como una de las dos personas— son altamente implausibles. Aquéllos que las han aceptado deben haber asumido que son las únicas descripciones posibles.

¿Qué decir de nuestra tercera descripción: que yo sobrevivo como ambas personas?

Podría decirse: si “sobrevivir” implica la identidad, esta descripción no tiene sentido; tú no puedes ser dos personas. Si no la implica, la descripción es irrelevante para un problema acerca de la identidad.

Más adelante negaré el segundo de estos comentarios. Pero hay también maneras de negar el primero. Podemos decir: “Lo que hemos llamado las dos personas resultantes no son dos personas. Son una persona. Yo sobrevivo la operación de Wiggins. Su efecto es darme dos cuerpos y una mente dividida.”

Abreviaría mi argumento el que esto fuese absurdo. Pero no creo que lo sea. Vale la pena mostrar por qué.

Sugiero que podemos imaginarnos una mente dividida. Podemos imaginar a un hombre que tiene dos experiencias simultáneas de tal manera que, al tener una de ellas, no es consciente de tener la otra.

Podría ser que ni siquierauviésemos que imaginar esto. Algunos casos reales, a los que Wiggins ya se refirió, parecerían describirse mejor en estos términos. Se trata de casos en los que se corta el puente entre los hemisferios del cerebro. El propósito fue curar la epilepsia. Pero el resultado parece ser, en palabras del cirujano, la creación de “dos esferas separadas de conciencia”;⁶ cada una de las cuales controla la mitad del cuerpo del paciente. Presumiblemente, lo que se experimenta en cada una, lo experimenta el paciente.

Hay ciertas complicaciones en estos casos reales. Imaginemos, pues, un caso más sencillo.

Supongamos que puedo someter el puente entre mis hemisferios a mi control voluntario. Esto me permitiría desconectar mis hemisferios tan fácilmente como si pestañeara. Al hacer esto dividiría mi mente. Y podemos suponer que cuando mi mente está dividida yo puedo, en cada mitad, reunir ambas de nuevo.

Esta habilidad tendría ciertas ventajas obvias. Demos un ejemplo: estoy por terminar un examen de matemáticas y se me ocurren dos maneras de abordar el último problema. Decido dividir mi mente y trabajar, con cada mitad, en dos cálculos distintos para después reunir mi mente y pasar en limpio el mejor resultado.

¿Cuál será mi experiencia?

Al desconectar mis hemisferios, mi conciencia se divide en dos corrientes. La división no es algo de lo cual yo tenga experiencia. Cada una de mis dos corrientes de conciencia parecería ser directamente continua con la corriente única de mi conciencia hasta el momento de la división. Los únicos cambios en cada corriente son la desaparición de la mitad de mi campo visual y la pérdida de la sensación en la mitad de mi cuerpo, así como del control sobre ella.

⁶ R. W. Sperry, en *Brain and Conscious Experience*, ed. J. C. Eccles (New York, 1966), p. 299.

Considérense mis experiencias en lo que podemos llamar mi corriente "del lado derecho". Recuerdo haber asignado a mi mano derecha el cálculo más largo. Estoy por empezar. Al trabajar en este cálculo me doy cuenta, por los movimientos de mi mano izquierda, de que estoy a la vez trabajando en el otro. Pero no estoy consciente de hacerlo. De manera que puedo preguntarme, en mi corriente del lado derecho, cómo va la cosa en mi corriente del lado izquierdo.

He terminado ya mi trabajo. Estoy por reunir mi mente de nuevo. ¿Qué debo esperar en cada una de mis corrientes? Simplemente que, de pronto, me va a parecer recordar haber pensado dos cálculos, al pensar cada uno de los cuales no estaba consciente de pensar el otro. Me parece que esto es algo que podemos imaginar. Y si mi mente realmente estuvo dividida, estos recuerdos serían correctos.

Al describir este episodio, asumí que habrían dos series de pensamientos y que ambas series eran mías. Si de manera visible mis manos escribieron dos cálculos, y si después afirmé recordar las dos series de pensamientos correspondientes, esto es, a no dudarlo, lo que queríamos decir.

De ser así, entonces, la historia mental de una persona no tiene por qué ser como un canal con un solo conducto. Más bien, sería como un río, con islas y con distintos afluentes.

Apliquemos esto a la operación de Wiggins: hemos mencionado la tesis según la cual el efecto de la operación es darme dos cuerpos y una mente dividida. No podemos decir ahora que esto sea absurdo. Pero no pienso que sea satisfactorio.

Había, en el caso del examen, dos características que nos hacían querer decir que sólo una persona estaba involucrada. La mente se reunió rápidamente y sólo había un cuerpo. Si la mente estuviese permanentemente dividida y cada mitad se desarrollase en forma distinta, el hablar de una sola persona comenzaría a perder sentido. El caso de Wiggins, en donde hay además dos cuerpos, parece estar fuera de estos límites.

Después de haberme sometido a esta operación, los dos "productos" tienen todos los atributos de una persona. Podrían vivir en extremos opuestos de la tierra. (Si se encontrasen después, podrían incluso no reconocerse.) Resultaría intolerable negar que se trata de personas distintas.

Supongamos que admitimos que son personas distintas. ¿Podríamos insistir en que yo sobrevivo como ambos, usando "sobrevivir" de manera que implique la identidad?

Sí podríamos. Podríamos sugerir que dos personas pueden constituir una tercera. Diríamos: "Yo sí sobrevivo a la operación de Wiggins como dos personas. Dichas personas pueden ser distintas y, a la vez, ser yo, de la misma manera en que las tres coronas del Papa son una corona."⁷

Esta es una manera posible de dar sentido a la tesis de que yo sobrevivo como dos personas distintas, usando "sobrevivir" de manera que implique la identidad. Se trata de preservar el lenguaje de la identidad mediante un cambio en el concepto de persona. Pero hay obvias objeciones a este cambio.⁸

Argumentaré en favor de la opción que consiste en renunciar al lenguaje de la identidad. Podríamos sugerir que yo sobrevivo como dos personas distintas sin implicar que yo soy estas personas.

Al mencionar por primera vez esta posibilidad, mencioné la siguiente objeción: "Si tu nueva manera de hablar no implica la identidad, no puede resolver nuestro problema. Nuestro problema trata de la identidad. El problema estriba en que to-

⁷ Cfr. David Wiggins, *op. cit.*, p. 40.

⁸ Supongamos que las personas resultantes se hacen en un duelo. ¿Hay tres personas batiéndose, una de cada lado y otra en ambos? Supongamos que una bala da en el blanco. ¿Habrá dos actos, un asesinato y un suicidio? ¿Cuántas personas quedan con vida? ¿Una? ¿Dos? (Difícilmente podríamos decir "Una y media".) Podríamos hablar de esta manera. Pero, en lugar de decir que las personas resultantes son la persona original —de manera que el par es un trío— sería mucho más sencillo tratarlas como un par y describir de una nueva manera su relación con la persona original. (Michael Woods me sugirió esta manera de hablar y las objeciones a ella.)

das las respuestas posibles a la pregunta sobre la identidad son altamente implausibles.”

Podemos ahora contestar esta objeción.

Comencemos por recordar que esto constituye una objeción sólo en el caso en que tengamos alguna de las creencias que mencioné al principio de este trabajo.

La primera era la creencia de que, en cualquier caso imaginable, tiene que haber una respuesta verdadera a cualquier pregunta sobre la identidad. Para aquellos que tengan esta creencia, el caso de Wiggins es doblemente desconcertante. Si todas las respuestas son implausibles, es difícil decidir cuál de ellas es verdadera, y también resulta difícil mantener la creencia de que una de ellas tiene que ser verdadera. Si renunciamos a esta creencia, como pienso que debemos hacerlo, estos problemas desaparecen. Consideraremos entonces este caso como tantos otros en los que, por razones para nada enigmáticas, no hay respuesta a una pregunta sobre la identidad. (Considérese: “¿Era Inglaterra la misma nación después de 1066?”)

El caso de Wiggins hace de esta primera creencia algo implausible. También la vuelve trivial, ya que socava la segunda creencia, es decir, la creencia de que cuestiones importantes dependen de la pregunta acerca de la identidad. (Vale la pena señalar que quienes tienen esta segunda creencia no piensan que deba haber una respuesta a esta pregunta, sino, más bien, que debemos decidir sobre una respuesta.)

En contra de esta segunda creencia, sostengo lo siguiente: Algunas cuestiones sí presuponen una pregunta acerca de la identidad personal. Y, dado que estas cuestiones son importantes, el caso de Wiggins presenta un problema. Pero no podemos resolver este problema contestando la pregunta acerca de la identidad. Sólo podemos resolverlo examinando estas cuestiones importantes con independencia de la pregunta acerca de la identidad. Hecho esto, la pregunta acerca de la identidad no tiene mayor interés, aunque podamos decidirla por mor de la pulcritud.

Dado que hay varias cuestiones que presuponen la identidad, nos llevará algún tiempo sustanciar esta tesis.

Podemos regresar, primero, a la cuestión de la supervivencia. Este es un caso especial, toda vez que no es tanto que la supervivencia presuponga la preservación de la identidad, sino que parece equivalente a ella. Así, la relación general es la que debemos tratar con independencia de la identidad. Podemos considerar, entonces, las relaciones particulares como aquéllas que han de encontrarse en la memoria y la intención.

La pregunta “¿Sobreviviré?” parece, he dicho, equivalente a “¿Habrá alguna persona viva que sea la misma persona que yo?”

Si tratamos estas preguntas como equivalentes, entonces, la descripción menos insatisfactoria del caso de Wiggins es, en mi opinión, la de que yo sobrevivo con dos cuerpos y una mente dividida.

Muchos autores prefieren decir que yo no soy ninguna de las personas resultantes. Dada nuestra equivalencia, esto implica que yo no sobrevivo y, por lo tanto, que a pesar de que la operación de Wiggins no sea literalmente la muerte, debo considerarla como si así lo fuese, en virtud de que no voy a sobrevivirla. Pero esto parece absurdo.

Vale la pena repetir por qué. Una actitud o emoción puede criticarse, o bien porque descansa en una creencia falsa, o bien por ser inconsistente. Yo sugiero que la persona que considerase la operación de Wiggins como la muerte ha de ser objeto de una de estas críticas.

Dicha persona podría creer que su relación con cada una de las personas resultantes deja de contener algún elemento que figura en la supervivencia. Pero ¿cómo puede ser esto verdad? Hemos acordado que esa gente *sobreviviría* si guardase esta relación con sólo una de las personas resultantes. Se sigue que no puede ser la naturaleza de esta relación lo que hace que el caso de Wiggins no sea un caso de supervivencia. Sólo puede ser su duplicación.

Supongamos que la persona que hemos imaginado acepta esto, pero insiste en considerar la división como su muerte. Su reacción parecería entonces bárbaramente inconsistente. Sería como aquel hombre que, al informarle de una droga que duplicaría los años de su vida, considerase que el ingerir esa droga sería su muerte. La única diferencia, en el caso de la división, sería que los años extra correrían simultáneamente. Esta es una diferencia interesante. Pero no puede querer decir que no hay años extra por vivir.

He argumentado en contra de quienes piensan que, en el caso de Wiggins, debe haber una respuesta verdadera a la pregunta acerca de la identidad. Para ellos, podemos añadir, "quizá la persona original sí pierde su identidad. Pero puede haber otras maneras de que esto suceda, además del morir. Una de estas otras maneras puede ser la multiplicación. Pensar que estas dos maneras son la misma es confundir el cero con el dos."

Para aquellos que piensan que la pregunta de la identidad es algo por decidirse, sería claramente absurdo considerar la operación de Wiggins como la muerte. Estas personas deben pensar: "Podríamos haber escogido decir que yo sería una de las personas resultantes. Si así lo hubiésemos hecho, no la consideraría como la muerte. Pero como hemos escogido decir que yo no soy ninguna de las personas, así es como la considero." Esto es difícil incluso de entender.⁹

Mi primera conclusión es, pues, la siguiente. La relación de la persona original con cada una de las personas resultantes contiene todo cuanto nos interesa —todo lo que importa— en cualquier caso ordinario de supervivencia. Es por esto que necesitamos un sentido en el cual una persona pueda sobrevivir como dos.¹⁰

⁹ Cfr. Sydney Shoemaker, en *Perception and Personal Identity: Proceedings of the 1967 Oberlin Colloquium in Philosophy*.

¹⁰ Cfr. David Wiggins, *op. cit.*, p. 54

Uno de mis propósitos en lo que resta de este trabajo será sugerir un sentido tal. Pero antes podemos hacer algunas consideraciones generales.

II

La identidad es una relación uno-a-uno. El caso de Wiggins sirve para mostrar que lo que importa en la supervivencia no tiene que ser uno-a-uno.

El caso de Wiggins difícilmente puede ocurrir. Las relaciones que importan son, de hecho, uno-a-uno. Dado que esto es así, podemos emplear el lenguaje de la identidad para implicar el hecho de que estas relaciones se dan.

El uso de este lenguaje es conveniente. Pero puede hacerlos equivocarse el camino. Podemos asumir que lo que importa es la identidad y, por tanto, que tiene las propiedades de la identidad.

En el caso de la propiedad de ser uno-a-uno, el error no es grave, dado que lo que importa es de hecho uno-a-uno. Pero en el caso de otra propiedad, el error sí es serio. La identidad es todo-o-nada. La mayoría de las relaciones que importan en el sobrevivir son, de hecho, relaciones de grado. Si ignoramos esto terminaremos con actitudes y creencias mal fundadas.

Aún me queda por fundamentar la tesis recién enunciada de que la mayoría de las relaciones que importan son de grado. El caso de Wiggins sólo nos muestra que estas relaciones no tienen que ser uno-a-uno. El mérito del caso no estriba en mostrar esto en particular, sino en que representa el primer rompimiento entre lo que importa y la identidad. La creencia de que la identidad es lo que importa resulta difícil de superar. Esto se muestra en la mayoría de las discusiones de los casos problema que realmente ocurren: digamos, casos de amnesia o de lesión cerebral. Una vez que el caso de Wiggins ha

logrado abrir la primera brecha en esta creencia, debería ser más sencillo derribar el resto.¹¹

Pasemos a un debate reciente: en forma provisional, podemos subsumir la mayoría de las relaciones que importan bajo el rubro de "continuidad psicológica" (la cual incluye a la continuidad causal). Mi tesis es que usamos el lenguaje de la identidad personal para implicar una continuidad tal. Esto se acerca a la tesis de que la continuidad psicológica proporciona un criterio de identidad.

Williams ha criticado esta tesis con el siguiente argumento. La identidad es una relación uno-a-uno. Así pues, todo criterio de identidad debe involucrar una relación que sea uno-a-uno. La continuidad psicológica no es lógicamente uno-a-uno. Por lo tanto, no puede proporcionar un criterio.¹²

Algunos autores han contestado que basta que la relación involucrada sea siempre, de hecho, uno-a-uno.¹³

Yo sugiero una respuesta ligeramente distinta. Cuando es uno-a-uno, la continuidad psicológica es nuestro fundamento para hablar de identidad.

¹¹ Aquí resulta relevante el artículo de Bernard Williams "The Self and the Future" en *The Philosophical Review*, LXXIX (1970), pp. 161-80. Williams pregunta: "¿Sobreviviré yo?" en una serie de casos y muestra qué tan natural resulta creer (1) que esta pregunta debe tener una respuesta, (2) que la respuesta debe ser del tipo todo-o-nada, y (3) que hay cierto riesgo de llegar a la respuesta equivocada. Dado que estas creencias son por demás naturales deberíamos discutir sus causas para socavarlas. Estas pueden encontrarse, pienso, en las maneras como erróneamente interpretamos lo que es el recordar (cfr. la sección III más adelante y el artículo de Williams "Imagination and the Self", *Proceedings of the British Academy*, III, (1966), pp. 105-24); también en las maneras en las cuales ciertas características de nuestra preocupación, egoísta —verbigracia, que se trata de algo simple y que se aplica a todos los casos imaginables— se proyectan sobre su objeto. (Para otra discusión relevante, véase Terence Penelhum, *Survival and Disembodied Existence* (Londres, 1970), en especial los capítulos finales.)

¹² "Personal Identity and Individuation", *Proceedings of the Aristotelian Society*, LVII (1956-7), pp. 229-53; también *Analysis*, 21 (1960-1), pp. 43-8.

¹³ J. M. Shorter, "More About Bodily Continuity and Personal Identity", *Analysis*, 22 (1961-2), pp. 79-85; la Sra. J. M. R. Jack, en un trabajo no publicado, exige que esta verdad sea incorporada en una teoría causal.

He argumentado que si la continuidad psicológica tomase una forma ramificada de uno-a-muchos, deberíamos abandonar el lenguaje de la identidad. Así esta posibilidad no contaría en contra de esta tesis.

Podemos sostener una tesis más fuerte. Esta posibilidad contaría a su favor.

Podría defenderse la tesis de la siguiente manera. Los juicios de identidad personal tienen una gran importancia. Lo que les da esta importancia es el hecho de que implican la continuidad psicológica. Por esta razón, siempre que haya una continuidad tal debemos, si está a nuestro alcance, implicarla mediante el proferimiento de un juicio de identidad.

Si la continuidad psicológica adoptase una forma ramificada, ningún conjunto coherente de juicios de identidad podría corresponder a la forma ramificada de esta relación ni tampoco podría usarse para implicarla. Lo que debemos hacer, en un caso así, es tomar la importancia que se adscribiría a un juicio de identidad y adscribirla directamente a cada miembro de la relación ramificada. Así entendido, este caso nos ayudaría a mostrar que los juicios de identidad personal derivan su importancia del hecho que implican continuidad psicológica. Nos ayuda a mostrar que cuando podemos, en forma provechosa, hablar de identidad, esta relación es nuestro fundamento.

Este argumento apela a un principio introducido por Williams.¹⁴ El principio es que un juicio importante debe afirmarse o negarse sólo sobre la base de fundamentos relevantemente distintos.

Williams aplicó este principio al caso en el que un hombre es psicológicamente continuo respecto al difunto Guy Fawkes y al caso en el que dos hombres lo son. Su argumento fue el siguiente. Si consideramos la continuidad psicológica como fundamento suficiente para hablar de identidad, dire-

¹⁴ *Analysis*, 21 (1960-1), p. 44.

mos que el primer hombre es Guy Fawkes. Pero no podremos decir que los dos hombres lo son, pese a que tengamos el mismo fundamento. Esto desobedece el principio. El remedio es negar que el primer hombre es Guy Fawkes e insistir en la identidad del cuerpo como una condición necesaria para la identidad.

Podemos extraer del principio de Williams una respuesta distinta. Supongamos que consideramos la continuidad psicológica más importante que la identidad del cuerpo.¹⁵ Supongamos además que el primer hombre es psicológicamente (y causalmente) continuo con respecto a Guy Fawkes. Si fuese así, negar que es Guy Fawkes desobedecería el principio, ya que tenemos el mismo fundamento importante que en un caso normal de identidad. En el caso de los dos hombres, tenemos nuevamente el mismo fundamento importante. Debemos entonces tomar la importancia del juicio de identidad y adscribirla directamente a este fundamento. Debemos decir, como en el caso de Wiggins, que cada rama de la relación ramificada vale tanto como la supervivencia. Esto obedece el principio.

Resumamos estas consideraciones: a pesar de que la continuidad psicológica no es lógicamente, como tampoco de hecho lo es siempre, uno-a-uno, puede proporcionar un criterio de identidad. Para proporcionar este criterio basta apelar a la relación de continuidad psicológica *no ramificada*, la cual es lógicamente uno-a-uno¹⁶

El criterio puede esbozarse de la siguiente manera: "X y Y son la misma persona si son psicológicamente continuos y no hay ninguna persona, contemporánea de alguno de ellos, que

¹⁵ Por las razones que ofrece A. M. Quinton en "The Soul", *Journal of Philosophy*, LIX (1962), pp. 393-409.

¹⁶ Cfr. S. Shoemaker, "Persons and Their Pasts", en *American Philosophical Quarterly* 1970 [trad. castellana: "Las personas y su pasado", Cuadernos de Crítica, No. 8, 1981] y también "Wiggins on Identity", *Philosophical Review*, LXXIX (1970), p. 542.

sea psicológicamente continua con respecto al otro". Debemos explicar lo que entendemos por [ser] psicológicamente continuo, así como también qué tanta continuidad exige el criterio. Creo que sólo entonces habremos descrito una condición suficiente para hablar de identidad.¹⁷

Es necesario decir algo más. Si aceptamos que la continuidad psicológica puede no ser uno-a-uno, tenemos que decir lo que debemos hacer cuando no lo sea. De otra manera nuestra explicación quedaría abierta a las objeciones de ser incompleta y arbitraria.¹⁸

He sugerido que, si la continuidad psicológica tomase una forma ramificada, deberíamos hablar de una nueva manera, como si lo que describimos tuviese la misma importancia que la identidad. Esto contesta las objeciones.¹⁹

Podemos ahora regresar a nuestra discusión. Nos quedan tres cosas por hacer. Una es sugerir un sentido de "sobrevivir" que no implique la identidad. Otra es mostrar que la mayoría de las relaciones que importan en la supervivencia son relaciones de grado. Una tercera es mostrar que ninguna de estas relaciones tiene por qué describirse de una manera que presuponga la identidad.

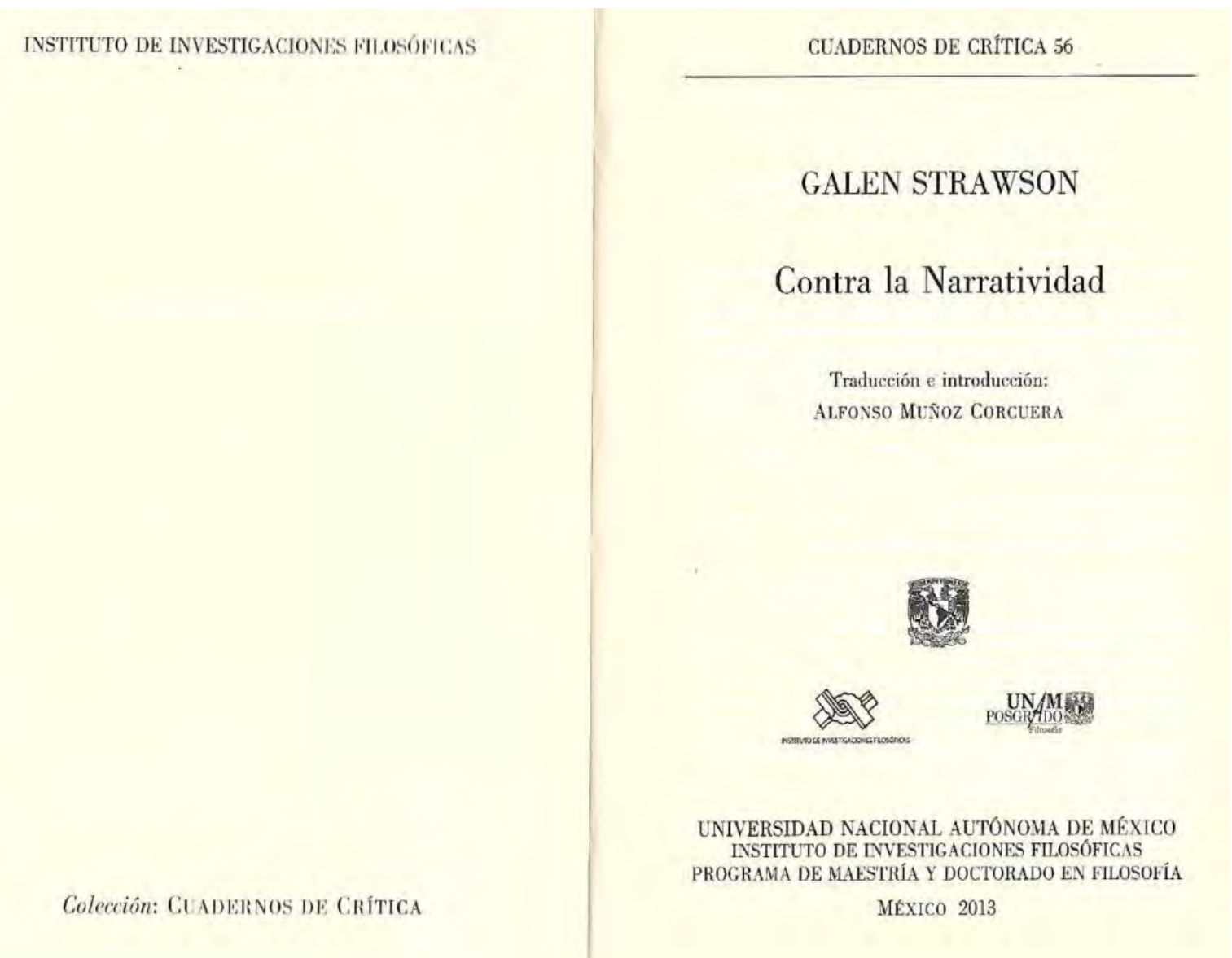
Hagamos estas cosas comenzando por la última.

¹⁷ Pero no una condición necesaria, ya que, ante la ausencia de la continuidad psicológica, la identidad corporal podría ser suficiente.

¹⁸ Cfr. Bernard Williams, "Personal Identity and Individuation", *Proceedings of the Aristotelian Society*, LVII (1956-7), pp. 240-1, y *Analysis*, 21 (1960-1), p. 44; también Wiggins, *op. cit.*, p. 33: "si la coincidencia bajo [un concepto] fha de ser genuinamente suficiente, no debemos retener la identidad... únicamente porque la transitividad se ve amenazada".

¹⁹ Williams objeto el "criterio psicológico" diciendo que hace difícil explicar la diferencia entre los conceptos de identidad y semejanza absoluta (*Analysis*, 21 (1960-1), p. 48). Pero si incluíamos el requisito de la continuidad causal salvamos esta objeción (así como también una de las objeciones de Wiggins en su nota 47).

Lectura 4. Strawson, Galen. (2013). *Contra la Narratividad*. En *Cuadernos de Crítica*, 56. México: UNAM/IIIF.



CONTRA LA NARRATIVIDAD

1

Hablar de narraciones está sumamente a la moda en una amplia variedad de disciplinas, incluidas la filosofía, la psicología, la teología, la antropología, la sociología, la teoría política, los estudios literarios, los estudios religiosos, la psicoterapia e incluso la medicina. Existe un acuerdo generalizado sobre el hecho de que los seres humanos normalmente ven, viven o experimentan sus vidas como una narración o una historia de algún tipo, o al menos como un conjunto de historias. Voy a llamar a esta postura la *tesis psicológica de la Narratividad*, escribiendo la palabra "Narrativa" con mayúscula para denotar una propiedad o perspectiva específicamente psicológica: si se es Narrativo, entonces (como una primera aproximación),

[N] uno ve, vive o experimenta su vida como una narración o una historia de algún tipo, o al menos como un conjunto de historias.

Tal y como está formulada, la tesis psicológica de la Narratividad es una tesis francamente empírica, descriptiva, acerca de la manera en que los seres humanos normales experimentan sus vidas. Así es como somos, dice, ésta es nuestra naturaleza. Sin embargo, a menudo se la empareja con una tesis normativa a la que voy a denominar la *tesis ética de la Narratividad*, según la cual una perspectiva Narrativa rica sobre la propia vida es esencial para tener una vida buena, para alcanzar verdadera o completamente la condición de persona.

Existen, a grandes rasgos, cuatro combinaciones de las tesis descriptiva y normativa. Para empezar, alguien puede creer que la tesis descriptiva es verdadera y la normativa falsa. Podría pensar que nuestro pensamiento es profundamente Narrativo y

que eso no es bueno. El protagonista de la novela de Sartre *La náusea*¹ (1996) sostiene algo parecido a esto. También se le atribuye esta idea a los estoicos, especialmente a Marco Aurelio.

En segundo lugar, y por el contrario, se puede pensar que la tesis descriptiva es falsa y la normativa verdadera. Alguien podría reconocer que no todo el mundo piensa por naturaleza de forma Narrativa, pero insistir en que deberíamos hacerlo y en que es necesario para vivir una vida buena. Hay versiones de este punto de vista en Plutarco² y en multitud de escritores actuales.

En tercer lugar, alguien podría pensar que ambas tesis son verdaderas: puede pensar que todos los seres humanos normales, no patológicos, son por naturaleza Narrativos, y también que la Narratividad es crucial para una vida buena. Ésta es la opinión dominante en la academia actualmente, seguida por el segundo punto de vista. Esta postura no implica que todo sea ya como debería ser, sino que deja bastante espacio a la idea de que muchos de nosotros nos beneficiaríamos de ser más Narrativos de lo que somos, y a la idea de que podemos llegar a hacer autonarraciones equivocadas en un sentido o en otro.

Por último, puede pensarse que ambas tesis son falsas. Éste es mi punto de vista. Creo que la actual aceptación generalizada del tercer punto de vista es lamentable. Sencillamente no es cierto que para los seres humanos sólo haya una manera correcta de experimentar su existir en el tiempo. Hay gente profundamente no-Narrativa y formas correctas de vivir que son profundamente no-Narrativas. Creo además que los puntos de vista segundo y tercero obstaculizan la autocomprensión humana, cierran importantes avenidas del pensamiento, empobrecen nuestra comprensión de las posibilidades éticas, generan angustia de forma innecesaria o incorrecta a aquellos que no encajan en su modelo y son potencialmente destructivos en un contexto psicoterapéutico.

¹ En francés en el original, *La nausée*. [N. del t.]

² Véase, por ejemplo, Plutarco 1939, pp. 214-217 [141-144], 473b-474b. [En general, los números entre corchetes remiten a las páginas de las versiones en castellano de los textos citados; sus referencias se encuentran en la bibliografía. (N. del t.)]

Lo primero que quiero establecer es una distinción entre la experiencia que uno tiene de sí mismo cuando se considera principalmente en cuanto un ser humano tomado en su totalidad, y la experiencia de uno mismo cuando se considera principalmente como una entidad mental interna o un Yo de algún tipo; llamaré a esta última experiencia-del-Yo (*self-experience*). Cuando Henry James dice, a propósito de uno de sus primeros libros, “pienso sobre [...] la obra maestra en cuestión [...] como en el trabajo de una persona bastante distinta de mí [...], [como en el de] un pariente adinerado [...], por ejemplo, que [...] todavía me permite reclamar un dudoso parentesco en cuarto grado” (James 1999, pp. 562-563), en realidad no tiene ninguna duda de que él es el mismo ser humano que el autor del libro, pero no siente que sea el mismo Yo o la misma persona. Es este fenómeno de experimentarse a uno mismo como un Yo lo que me interesa aquí. Una de las maneras más importantes en que la gente tiende a pensar sobre sí misma (de forma bastante independiente con respecto a las creencias religiosas) es como una cosa cuyas condiciones de persistencia a lo largo del tiempo no son obvia o automáticamente las mismas que las condiciones de persistencia de un ser humano considerado en su totalidad. Petrarca, Proust, Parfit y otros miles han dado a esta idea una vívida expresión. Voy a dar por sentada su viabilidad y a establecer en sus mismos términos otra distinción: entre la experiencia-del-Yo “Episódica” y la “Diacrónica”.

La forma básica de la experiencia-del-Yo Diacrónica consiste en que

[D] uno por naturaleza se figura a sí mismo, cuando se considera como un Yo, como algo que estaba allí en el (más remoto) pasado y que estará allí en el (más remoto) futuro,

algo que tiene relativamente una continuidad diacrónica a largo plazo, que persiste durante un largo periodo de tiempo, quizá de

por vida. Doy por sentado que mucha gente es Diacrónica por naturaleza, y que muchos de los que son Diacrónicos también son Narrativos en su visión de la vida.

Si se es Episódico, por el contrario,

[E] uno no se figura a sí mismo, cuando se considera como un Yo, como algo que estaba allí en el (más remoto) pasado y que estará allí en el (más remoto) futuro.

Uno tiene una leve sensación, o ninguna, de que el Yo que es ahora estaba allí en el (más remoto) pasado y que estará allí en el futuro, aunque sea perfectamente consciente de que tiene una continuidad a largo plazo cuando se considera como un ser humano en su totalidad. Los Episódicos probablemente no tienen ninguna tendencia en particular a ver su vida en términos Narrativos.³

Los estilos Episódico y Diacrónico de existencia temporal se oponen radicalmente, pero ni son absolutos ni carecen de excepciones. Individuos predominantemente Episódicos pueden estar conectados a veces con acontecimientos emotivos de su pasado de tal manera que sienten que los hechos les ocurrieron a ellos —los recuerdos vergonzosos son un buen ejemplo— y pueden anticipar acontecimientos de su futuro de modo que piensen que dichos eventos les van a suceder a ellos —los pensamientos acerca de la muerte futura pueden servir de muestra—. Así, los individuos predominantemente Diacrónicos también a veces pueden experimentar una falta Episódica de vinculación con partes de su pasado que recuerdan perfectamente. Puede ser que la disposición básica Episódica sea menos común en los seres humanos que la disposición básica Diacrónica. Sospecho que los fundamentos de la forma de ser con respecto al tiempo están determinados genéticamente, y que aquí nos enfrentamos con una profunda “diferencia individual variable”, por decirlo en el lenguaje de la psicología experimental. Si esto es cierto, la variación individual en el estilo-temporal, Episódico o Diacrónico, Narrativo o no-Narrativo, se encontrará, por lo tanto, en

³ La distinción Episódico/Diacrónico no es idéntica a la distinción Narrativo/no-Narrativo, como se verá; pero existe una marcada correlación entre ambas.

todas las culturas, de modo que el mismo abanico se encontraría tanto en la llamada “cultura de la venganza”, con su énfasis esencialmente Diacrónico, como en una cultura más desenfadada.⁴ Acorde con esto, nuestra posición exacta en el espectro Episódico/Diacrónico/Narrativo/no-Narrativo puede variar significativamente con el tiempo según lo que estemos haciendo o pensando, nuestro estado de salud, y así sucesivamente; también puede cambiar notablemente con la edad.

En cualquier caso, el tener una memoria pobre no guarda ninguna relación con la Episodicidad. En su autobiografía, John Updike —un hombre con una memoria prodigiosa y una personalidad muy consistente— dice de sí mismo: “tengo la persistente sensación, en mi vida y en mi arte, de que acabo de empezar” (Updike 1989, p. 239 [302]).⁵ Yo tengo la misma sensación, y pienso que Updike describe de un modo muy preciso cómo son las cosas para mucha gente en lo que se refiere a su experiencia del tiempo y, particularmente, a su sentido de sí mismos en cuanto Yo es. Sin embargo, Updike demuestra, a partir de su propio caso, que este tipo de experiencia de sentirse siempre como si se estuviese comenzando no tiene esencialmente nada que ver con el hecho de tener una mala memoria autobiográfica, no digamos ya de una que casi nunca afecte de forma espontánea la vida actual.⁶

En cierto sentido, pienso que la sensación de estar siempre en el comienzo no es nada más que un reflejo preciso, o una

⁴ No obstante, teóricamente una cultura podría ejercer una importante presión selectiva sobre un rasgo psicológico. Para obtener una descripción de la cultura de la venganza, véase Blumenfeld 2003.

⁵ Considérese también al notable poeta portugués Fernando Pessoa (1888–1935), un Episódico extremo: “Me siento nacido a cada instante / para la eterna novedad del mundo” (Pessoa 1998, p. 48 [37]).

⁶ La sensación de comienzo perpetuo no es en absoluto una sensación de perpetua incompletud. Aquello que siempre está empezando puede estar bien o fuertemente formado y puede ser sentido como tal. Updike también habla en un estilo Narrativo de nuestra “religiosa [...] obstinación, frente a todas las evidencias poscopernicanas y posdarwinianas de que somos accidentes insignificantes en un vasto batimiento sin causa, en sentir que nuestra vida es un relato inevitable, con estructura y moraleja” (Updike 1989, p. 216 [275]), y aunque esto no tenga sentido para algunos, satisface una poderosa necesidad psicológica para muchos otros, y es algo bastante común.

salida a la superficie de la conciencia, de la verdadera naturaleza de toda conciencia temporal, al menos en el caso humano. Creo también que puede ser una característica que está siempre presente en nuestra experiencia cotidiana y que es accesible a todo el mundo, pero a la que rara vez se le presta atención.⁷ Sin embargo, esta afirmación podría ser fruto únicamente de mi propia experiencia. Y si hay algún sentido en el que la experiencia de sentirse siempre como si se estuviese comenzando es universal, entonces, como mínimo, ésta no puede ser parte de lo que distingue a los Episódicos de los Diacrónicos.

Alguien podría decir que la sensación de comienzo perpetuo sencillamente es más notable o vívida para los Episódicos; pero no es necesariamente así. Un Episódico que se encuentre considerando el carácter de su experiencia presente puede sentir que la conciencia es una corriente que fluye y no tener ninguna experiencia positiva concreta de comienzo perpetuo, al mismo tiempo que carece de cualquier sensación significativa de que estuviese allí en el (más remoto) pasado y vaya a estar allí en el futuro. Un Diacrónico puede experimentar la conciencia como algo que siempre está volviendo a captar o volviendo a ponerse en marcha sin sentir que esto disminuya su sensación de que estaba allí en el pasado y estará allí en el (más remoto) futuro. Los Episódicos podrían perfectamente tener una tendencia general a experimentar las cosas de un modo, y lo mismo podría ser para los Diacrónicos, pero quizá no hay vínculos necesarios entre las disposiciones Episódica y Diacrónica y este tipo de particularidades fenomenológicas. La principal —y definitoria— diferencia entre ambas disposiciones es simplemente la indicada: es la diferencia entre aquellos que de un modo natural se experimentan a sí mismos, en cuanto Yo es o sujetos, como cosas que estaban allí en el (más remoto) pasado y estarán allí en el (más remoto) futuro, y aquellos que no.⁸

Diacrónicos y Episódicos probablemente se malinterpretan terriblemente unos a otros. Los Diacrónicos pueden sentir que

⁷ Véase Strawson 1997, § 9.

⁸ Como ya lo he señalado, esta diferencia tiende a ir pareja con la diferencia entre Narrativos y no-Narrativos, pero ciertamente no son coextensivas una de la otra.

hay algo escalofriante, vacío y deficiente en la vida Episódica. Es posible que le tengan miedo, aunque no esté menos completa o emocionalmente articulada que la vida Diacrónica, ni sea menos reflexiva o sensible, ni menos abierta a la amistad, al amor y a la lealtad. Ciertamente, las dos formas de vida difieren considerablemente en su forma ética y emocional. Pero sería un gran error pensar que la vida Episódica está destinada a ser menos vital, o de alguna manera menos comprometida, o menos humana, o menos humanamente realizada. Si los heideggerianos piensan que los Episódicos son necesariamente “inauténticos” en su experiencia de ser en el tiempo, tanto peor para su noción de autenticidad.⁹ Y si los Episódicos se sienten tentados a responder poniendo en duda la vida Diacrónica —encontrándola de alguna manera consumida u obstruida, por ejemplo, o excesivamente preocupada por sí misma, inauténticamente de segundo orden—, también se equivocarán si la consideran una forma esencialmente inferior de la vida humana.

Por lo que respecta a la experiencia-del-Yo, hay un sentido en el que los Episódicos están por definición más ubicados en el presente que los Diacrónicos. Pero de aquí no se sigue, y no es verdad, que los Diacrónicos estén menos presentes en el momento presente que los Episódicos, como tampoco se sigue ni es verdad que en la vida Episódica el presente esté de alguna manera menos informado o sea menos responsable con respecto al pasado que en la vida Diacrónica. Lo que sí es cierto es que la capacidad de información y la de respuesta tienen diferentes características y diferentes consecuencias para la experiencia en los dos casos. Frente a los Diacrónicos escépticos, que insisten en que los Episódicos son (esencialmente) disfuncionales en su forma de relacionarse con su propio pasado, los Episódicos responderán que el pasado puede estar presente o vivo en el presente sin estar presente o vivo *en cuanto* pasado. El pasado puede estar vivo —podría decirse que más genuinamente vivo— en el presente simplemente en la medida en que ha ayudado a dar forma a la manera en que uno es en el presente, así como los músicos cuando tocan pueden incorporar y dar forma a sus

⁹ *Cfr.*, por ejemplo, Heidegger 1962.

prácticas anteriores sin que medie ninguna memoria explícita de ellas. Lo que sirve para el desarrollo musical sirve igualmente para el desarrollo ético, y las observaciones de Rilke sobre la poesía y la memoria, que tienen una aplicación natural en el caso de la ética, sugieren una forma en que la actitud Episódica hacia el pasado podría tener una ventaja sobre la Diacrónica: “Para escribir un solo verso —dice— es necesario [...] tener recuerdos [...]. Y tampoco basta tener recuerdos. [...] Pues los recuerdos mismos no son aún esto [un poema].” Sólo dan lugar a un buen poema cuando “se convierten en nosotros, sangre, mirada, gesto, cuando ya no tienen nombre y no se les distingue de nosotros mismos” (Rilke 1983, p. 91 [20–21]).

Entre aquellos cuyos escritos demuestran que son marcadamente Episódicos propongo a Michel de Montaigne, el conde de Shaftesbury, Laurence Sterne, Coleridge, Stendhal, Hazlitt, Ford Madox Ford, Virginia Woolf, Jorge Luis Borges, Fernando Pessoa, Iris Murdoch (una persona fuertemente Episódica que además es una contadora de historias nata), Freddie Ayer y Bob Dylan. Proust es otro candidato, a pesar de su memoricidad (que podría estar inspirada por su Episodicidad); también Emily Dickinson. La Diacronicidad no resalta tan claramente porque, supongo, se la considera la norma (la “posición no marcada”), pero podría empezarse por Platón, San Agustín, Heidegger, Wordsworth, Dostoievski, Graham Greene, Evelyn Waugh y todos los defensores de la Narratividad en el actual debate ético-psicológico. También encuentro fácil clasificar aquí a mis amigos, muchos de los cuales son intensamente Diacrónicos, al contrario de mis padres, que están en el bando Episódico.¹⁰

¹⁰ En una versión anterior de este artículo clasifiqué a Joseph Conrad como Narrativo, lo que fue contundentemente cuestionado por John Attridge en la columna de cartas del *The Times Literary Supplement* (2004). En su *Joseph Conrad, a Personal Remembrance*, Ford Madox Ford observa que “Conrad tenía un fuerte sentido de la idea de carrera. Una carrera era para él algo casi sagrado: cualquier carrera [...]. Una estructura de la mente, una concepción de la vida, acorde a la cual un hombre no evaluase los resultados de sus acciones según sus propios términos, como si fuesen de un mayor alcance, fue algo que nunca contempló” (Ford 1989, pp. 130–135). Parece, sin embargo, que esto fue un esfuerzo realizado por Conrad, algo que no fluía de una Narratividad natural, algo aprendido, como la destreza de los marineros con

¿Cómo se relacionan la Episodicidad y la Diacronicidad con la Narratividad? Supongamos que ser Diacrónico es como mínimo una condición necesaria para ser Narrativo. Puesto que por definición si eres Diacrónico no eres Episódico, y viceversa, se deduce que si eres Episódico no eres Narrativo. Sin embargo, creo que una existencia extremadamente Episódica es una forma de vida perfectamente normal, no patológica, para un ser humano; de hecho, creo que es una buena forma de vida, una manera de realizarse. Por lo tanto, si la Diacronicidad es necesaria para la Narratividad (véase la parte § 8, más adelante), entonces rechazo tanto la tesis psicológica de la Narratividad como la tesis ética, normativa, de la Narratividad.

Todavía necesito decir algo más sobre la vida Episódica, y dado que soy relativamente Episódico, me pondré a mí mismo como ejemplo. Tengo un pasado, como cualquier ser humano, y sé perfectamente que tengo un pasado. Tengo una cantidad respetable de conocimientos objetivos al respecto, y también recuerdo algunas de mis experiencias pasadas “desde el interior” (*from the inside*), como dicen los filósofos. Y, sin embargo, no tengo en absoluto la sensación de que mi vida sea una narración con alguna forma, ni siquiera una narración sin forma. Absolutamente ninguna. Tampoco tengo ningún interés especial en mi pasado. Ni tengo una gran preocupación por mi futuro.

Ésa es una forma de decirlo: hablar en términos de un interés limitado. Otra forma es decir que me parece claro, cuando me experimento o aprehendo a mí mismo como un Yo, que el más remoto pasado o futuro en cuestión no es mi pasado ni mi futuro, aunque sin duda sea el pasado o el futuro del ser humano GS. Esto es más radical, pero creo que igualmente correcto, cuando me figuro a mí mismo como un Yo. No tengo ninguna sensación significativa de que yo —el yo que aborda esta cuestión en este momento— estuviese allí en el más remoto

la que Ford la compara. Attridge señala la “indiferencia juvenil [de Conrad] por el argumento general de su existencia”, y cita el juicio del propio escritor sobre su Yo juvenil como si “no tuviese ninguna noción de la vida como una empresa que pudiese ser mal administrada” (Attridge 2004, p. 17).

pasado. Y me parece claro que no se trata de un fallo de mi sensibilidad. Me parece más bien el registro de un hecho acerca de lo que soy —acerca de lo que es la cosa que actualmente está considerando este problema—.

Voy a usar el término “yo*” para referirme a lo que experimento ser cuando me estoy aprehendiendo a mí mismo específicamente como una presencia mental interna o un Yo. “Yo*” viene con una gran familia de formas afines: “mi*”, “me*”, “tú*”, “uno mismo*”, “ellos mismos*”, etc. La presunción metafísica implicada en la creación de estos términos es que aluden con éxito a alguna cosa mental interna que razonablemente podemos considerar un “Yo”. Pero no importa si esta presunción es correcta o no.¹¹

Por lo tanto: me parece claro que los acontecimientos de mi pasado más remoto no me ocurrieron a mí*. ¿Pero a qué equivale esto? Sin duda no quiere decir que no tenga ningún recuerdo autobiográfico de estas experiencias pasadas. Los tengo. Tampoco significa que mis recuerdos autobiográficos no tengan lo que los filósofos llaman un carácter “desde-el-interior”. Algunos de ellos lo tienen. Y sin duda son las experiencias del ser humano que soy. Sin embargo, no se sigue de esto que los experimente como si me hubiesen pasado a mí*, o que de hecho me pasaran a mí*. Ciertamente no se me presentan como cosas que me sucediesen a mí*, y creo que estoy estricta y literalmente en lo cierto al pensar que no me sucedieron a mí*.

—Eso no puede ser correcto. Si una de las experiencias que recuerdo tiene un carácter desde-el-interior —por definición—, debe ser experimentada como algo que me pasó a mí.*

Esto puede parecer plausible a primera vista, pero es un error: el carácter desde-el-interior de un recuerdo se puede separar completamente de cualquier sensación de que uno sea el sujeto de la experiencia recordada. Mi recuerdo de la caída de un barco tiene un carácter esencialmente desde-el-interior, visualmente

¹¹ El término “yo*” y sus afines pueden funcionar en contextos fenomenológicos para transmitir el contenido de una forma de experiencia que incorpora esta presunción, sea ésta correcta o no. Omitiré el “*” cuando no sea necesario.

(el agua corriendo a mi encuentro), kinestésicamente, propioceptivamente, etc.¹² Pero ciertamente de aquí no se sigue que también conlleve un sentimiento o creencia de que lo que recuerdo me pasase a mí*, a aquello que ahora aprehendo que soy cuando me estoy aprehendiendo a mí mismo específicamente como un Yo.

Esto ni siquiera se sigue cuando en el carácter desde-el-interior del recuerdo autobiográfico figuran emociones. La inferencia a partir de (1) El recuerdo tiene un carácter desde-el-interior referido a aspectos emocionales, a (2) El recuerdo se experimenta como algo que me sucedió a mí*, simplemente no es válida, aunque para mucha gente (1) y (2) sean a menudo, o casi siempre, verdaderas al mismo tiempo.

Para mí esto es un simple hecho de la experiencia. Soy muy consciente de que mi pasado es mío, en la medida en que soy un ser humano, y acepto totalmente que hay un sentido en el que tiene una especial relevancia para mí* ahora, incluyendo una especial relevancia emocional y moral. Al mismo tiempo, no tengo ninguna sensación de que yo* estuviese allí en el pasado, y pienso que es obvio que yo* no estaba allí como una cuestión de hecho metafísica. En cuanto a mi preocupación práctica por mi futuro, la cual creo que está dentro del rango humano (en la gama baja de la escala), está biológicamente —visceralmente— cimentada y es autónoma de tal modo que puedo experimentarla como algo sentido inmediatamente aunque no tenga una sensación significativa de que yo* vaya a estar allí en el futuro.

5

Hasta aquí, siendo breves, sobre la vida Episódica. ¿Qué podemos decir de la vida Narrativa? Y ¿qué podría significar que la vida humana es “narrativa” por naturaleza? ¿Hace falta ser Diacrónico para ser Narrativo? Hay muchas preguntas.

¹² No tiene ningún tipo de carácter “desde-el-exterior” (*from-the-outside*) (eso sería como ver un vídeo de mí mismo mientras caigo tomado por un tercero).

Una clara descripción de la tesis psicológica de la Narratividad es la dada por Roquentin en la novela de Sartre *La náusea*:¹³

el hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede, y trata de vivir su vida como si la contara. (Sartre 1996, p. 64 [71])¹⁴

Sartre considera que el impulso narrativo, contador de historias, es un defecto, algo lamentable. Acepta la tesis psicológica de la Narratividad al tiempo que rechaza la tesis ética de la Narratividad. Piensa que la Narratividad humana es esencialmente una cuestión de mala fe, de una radical (y por lo general irremediable) inautenticidad, más que como algo esencial para la autenticidad.

La mayoría pro Narrativa puede conceder a Sartre que la Narratividad puede dar resultados inesperados y al mismo tiempo insistir en que no es tan mala y en que es necesaria para una vida buena. Estoy con Sartre en la cuestión ética, pero primero quiero considerar algunas de las presentaciones que se han hecho de la tesis psicológica de la Narratividad.

Como ya he dicho, está ampliamente extendida. Oliver Sacks, por ejemplo, sostiene que “cada uno de nosotros edifica y vive una ‘narración’”. Dice que “esta narración es nosotros, nuestra identidad” (Sacks 1985, p. 110 [148]). El distinguido psicólogo Jerry Bruner escribe de forma parecida sobre “las historias que contamos sobre nuestras vidas” (Bruner 1987, p. 11). Afirma que “el Yo es una historia reescrita constantemente” (Bruner 1994, p. 53) y que “al final, *nos convertimos* en las narraciones autobiográficas con las que ‘hablamos sobre’ nuestras vidas” (Bruner 1987, p. 15). Dan Dennett asegura que

todos somos novelistas virtuosos que nos encontramos a nosotros mismos involucrados en todo tipo de comportamientos [...], y

¹³ En francés en el original: *La nausée*. [N. del t.]

¹⁴ Sartre está tan preocupado por pasajes de la vida relativamente a corto plazo como por la vida en su totalidad.

que ponemos siempre la mejor “cara” que podemos. Tratamos de que todo nuestro material se muestre coherente en una única historia que sea buena. Y esa historia es nuestra autobiografía. El personaje ficticio protagonista en el centro de esa autobiografía es nuestro Yo. (Dennett 1988, p. 1029)

Marya Schechtman va más allá, trabando muy hábilmente las tesis ética y psicológica de una manera franca y directa. Una persona, dice, “crea su identidad [sólo] mediante la formación de una narración autobiográfica: una historia de su vida” (Schechtman 1996, p. 93). Uno debe estar en posesión de una completa y “explícita narración [de su vida] para desarrollarse plenamente como persona” (Schechtman 1996, p. 119).

Charles Taylor la presenta de esta manera: una “condición básica para poder entendernos”, dice, es que “hemos de asir nuestras vidas en una *narrativa*” y tener una comprensión de nuestras vidas “como una historia que va desplegándose”. Esto no es, según él, “un extra opcional”; nuestra vida existe “en ese espacio de interrogantes al que sólo puede responder una *narrativa coherente*” (Taylor 1989, pp. 47 y 52 [64 y 68]). Taylor recibe apoyo de Claire en la novela de Doug Coupland *Generación X*: “Claire [...] rompe el silencio diciendo que no es sano vivir la vida como si se tratara de una sucesión de breves y aislados momentos de lucidez. ‘O nuestras vidas se convierten en historias, o no hay modo de que podamos vivirlas’” (Coupland 1996, p. 10 [24]); pero Taylor incluye una carga ética mucho mayor en lo que implica vivir la vida:

puesto que no cabe más que orientarnos al bien y, al hacerlo, determinar nuestro sitio en relación a ello y, por consiguiente, determinar la dirección de nuestras vidas, [que] inevitablemente hemos de entender [...] en forma de narrativa, como una “búsqueda” [...] y, por consiguiente, hemos de percibir nuestra vida como narración. (Taylor 1989, pp. 51–52 [68])¹⁵

Estas condiciones, dice, son “los ineludibles requisitos estructurales del hacer humano” (Taylor 1989, p. 52 [68]), y Paul Ricoeur parece estar de acuerdo:

¹⁵ Rechazo el “puesto que” y el primer “por consiguiente”.

¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción podría dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética, si esta vida no fuera reunida, y cómo lo sería si no en forma de relato? (Ricoeur 1992, p. 158 [160])

Aquí mi mayor perplejidad proviene de qué pueda significar, de manera explícita, “dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética”, y de por qué demonios, en medio de lo bello de existir, deberíamos considerar importante hacer una cosa así. Creo que los que piensan de esta manera en realidad están motivados por un sentido de su propia importancia o de su trascendencia que no se encuentra en otros seres humanos. Muchos de ellos, y no de forma casual, tienen compromisos religiosos. Están cegados por creencias religiosas que, como casi todas las creencias religiosas, son en realidad creencias acerca del Yo.¹⁶

Alasdair MacIntyre es quizá la figura fundacional en el moderno campo de la Narratividad, y su punto de vista es similar al de Taylor. “La unidad de una vida individual —dice— es la unidad de la narración encarnada por una sola vida. Preguntar ¿qué es bueno para mí? es preguntar cómo podría yo vivir mejor esa unidad y llevarla a su plenitud.” La unidad de una vida humana, continúa:

es la unidad de un relato de búsqueda. [...] [Y] los únicos criterios de éxito o fracaso de la vida humana como un todo son los criterios de éxito o fracaso de una búsqueda narrada o susceptible de ser narrada. ¿Una búsqueda de qué? [...] una búsqueda de lo bueno. [...] la vida buena para el hombre es la vida dedicada a buscar la vida buena para el hombre. (MacIntyre 1981, pp. 203–204 [288–289])

La afirmación de MacIntyre parece no psicológica a primera vista: una vida buena es aquella que tiene unidad narrativa. Sin

¹⁶ Es mucho más probable que una excesiva preocupación por uno mismo sea la causa de las creencias religiosas de alguien que ha llegado de adulto a la religión que de alguien que ha nacido en ella. En cualquier caso, esto no cambia el hecho de que las creencias religiosas en general, y ostensiblemente la abnegación, son uno de los vehículos fundamentales del narcisismo humano.

embargo, una vida buena es aquella dedicada a la búsqueda de la vida buena, y hay una clara advertencia de que la búsqueda de la vida buena requiere adoptar una perspectiva Narrativa; en cuyo caso, la unidad narrativa requiere Narratividad.

¿Es cierto algo de todo esto? No lo creo. Me parece que MacIntyre, Taylor y todos los demás partidarios de la tesis ética de la Narratividad en realidad sólo están hablando de sí mismos. Puede ser que lo que están diciendo sea verdadero para ellos, tanto a nivel psicológico como a nivel ético. Y puede ser que éste sea el mejor proyecto ético al que la gente como ellos pueda aspirar a dedicarse.¹⁷ Pero, aun cuando sea cierto para ellos, no lo es para otros tipos de personalidad ética, y es probable que a muchos se los desvíe por completo de su propia verdad al hacerles creer que la Narratividad es necesaria para una vida buena. Mi propia convicción es que las mejores vidas casi nunca suponen este tipo de autorrelatos, y que aquí nos encontramos con otra profunda división de la raza humana.

Cuando un filósofo Narrativo como John Campbell afirma que “la identidad [a través del tiempo] es fundamental para lo que nos importa en nuestras vidas: una cosa que me importa es lo que he hecho de mi vida” (Campbell 1994, p. 190), quedo tan desconcertado como Goronwy Rees cuando escribe:

Hasta donde puedo recordar, siempre me ha sorprendido y desconcertado un poco que la gente dé tan por sentado que cada uno de ellos posee lo que suele llamarse “un carácter”; es decir, una personalidad [o un Yo que posee una personalidad] con su propia historia continua [...]. Yo nunca he sido capaz de encontrar nada parecido en mí. [...] Admiro inmensamente a esos escritores que son de hecho capaces de registrar el crecimiento de lo que ellos llaman su personalidad, de describir las condiciones que determinaron su nacimiento, de trazar cuidadosamente la curva de su desarrollo. [...] Para mí sería imposible contar una historia de ese tipo, porque en ningún momento de mi vida he tenido la envidiable sensación de constituir una personalidad continua. [...]

¹⁷ Uno de los problemas con este proyecto, y es un problema de fondo, es que de forma casi segura uno va a equivocarse su “historia” en un plano más o menos emocional; a menos que, quizá, se tenga la ayuda de un terapeuta verdaderamente talentoso.

Cuando era un niño eso no me preocupaba, y, de hecho, si hubiese conocido en aquel momento *Der Mann ohne Eigenschaften* [El hombre sin atributos, una novela de Robert Musil], el hombre sin atributos, lo habría recibido como a mi hermano de sangre y me habría regocijado por no estar solo en el mundo; como lo estaba, me contentaba con una fantasía privada de mi propia cosecha en la que me imaginaba ser Don Nadic. (Rees 1960, pp. 9-10)¹⁸

A diferencia de Rees, yo tengo una perfecta comprensión de mí mismo como alguien con una personalidad, pero no siento ningún interés en absoluto por la respuesta a la pregunta “¿Qué ha hecho GS de su vida?”, o “¿Qué he hecho de mi vida?” La estoy viviendo, y ese tipo de pensamiento sobre mi vida no es parte de ella. Esto no quiere decir que sea irresponsable en algún sentido. Es sólo que, en la medida en que me importan mi vida y mi propio ser, lo que me importa es cómo soy ahora. La forma en que soy ahora está profundamente moldeada por mi pasado, pero lo que importa son sólo las presentes consecuencias moldeadoras del pasado, no el pasado como tal. Estoy de acuerdo con el conde de Shaftesbury:

Los metafísicos [...] afirman que si se elimina la memoria, el Yo se pierde. [Pero] ¿para qué importa la memoria? ¿Qué tengo yo que ver con ella? Si, *mientras yo soy*, soy como debería ser, ¿qué más me importa? Y por lo tanto dejadme perder el Yo a cada hora, y ser veinte Yoes sucesivos, o Yoes nuevos, todos son el mismo para mí; [mientras] no pierda mi opinión [es decir, mi perspectiva general, mi carácter, mi identidad moral]. Si llevo todo eso conmigo, seré yo; todo está bien. [...] —El *ahora*; el *ahora*—. Tened esto en mente: en esto, lo es todo. (Shaftesbury 1900, pp. 136-137)¹⁹

¹⁸ Pessoa también se experimenta a sí mismo como si no tuviese o no fuese en absoluto un Yo concreto, y esta característica, valorada en múltiples tradiciones religiosas, bien podría correlacionarse positivamente con la Episodicidad cuando se da de forma natural. Pessoa, sin embargo, se experimenta a sí mismo como si tuviese múltiples personalidades, lo que sería un tema muy distinto.

¹⁹ Epicteto es una influencia importante.

Creo, entonces, que la tesis ética de la Narratividad es falsa, y que la tesis psicológica de la Narratividad también es falsa en cualquier versión que no sea trivial. ¿Qué quiero decir con que no sea trivial? Bueno, si alguien dice, como hacen algunos, que hacer café es una narración que implica Narratividad, pues hay que pensar con antelación, hacer las cosas en el orden correcto, etc., y que la vida cotidiana implica muchas narraciones de este tipo, entonces considero que la afirmación es trivial.²⁰

¿De alguna manera recae en mí la responsabilidad de explicar la amplia aceptación de las dos tesis, dado que creo que son falsas? No lo creo. Los seres humanos tienden a favorecer falsos puntos de vista en asuntos de este tipo cuando teorizan. Sin embargo, creo que considerarlas como una moda intelectual forma parte de la explicación. También sospecho que los que se sienten tentados a escribir sobre el tema de la “narratividad” tienden a tener posturas o personalidades fuertemente Diacrónicas y Narrativas y a generalizar a partir de su propio caso con esa especial confianza, fabulosamente fuera de lugar, que la gente siente cuando considera que los elementos de su propia experiencia que son fundamentales para ellos desde un punto de vista existencial también deben ser fundamentales para todos los demás.²¹

6

—*Todo muy interesante, pero ¿qué es exactamente la Narratividad (con mayúscula)? Todavía no has abordado la cuestión directamente y se te está acabando el tiempo.*

Tal vez la primera cosa que debería decir es que ser Diacrónico no implica automáticamente ser Narrativo. Tiene que haber algo más para experimentar la vida como una narración aparte de ser

²⁰ Taylor reconoce explícitamente que lo es cuando “se trata de una cuestión baladí como dónde debo ir en el transcurso de los próximos cinco minutos”. Pero en “la cuestión de mi lugar en relación al bien”, este “dar sentido a mi acción actual [...] requiere una comprensión narrativa de mi vida” (Taylor 1989, p. 48 [65]).

²¹ Creo que ésta podría ser la mayor fuente de infelicidad en lo que atañe a las relaciones interpersonales.

Diacrónico, pues se puede ser Diacrónico, experimentarse de forma natural a uno mismo* como algo existente en el pasado y en el futuro, sin tener ninguna sensación particular de que la propia vida constituye una narración.

—*De acuerdo, pero tampoco has dicho lo que es una narración (con minúscula).*

Bueno, el paradigma de una narración es una historia convencional contada con palabras. Asumo que el término atribuye, al menos, cierto tipo de *unidad* o *coherencia argumental*, y por lo tanto también temporal, a las cosas a las que se aplica de forma estándar —vidas, partes de vidas, obras escritas—. Por consiguiente, no se aplica a secuencias de acontecimientos aleatorios o radicalmente desconectados, ni siquiera cuando están ordenados de forma secuencial y son cronológicamente contiguos, o a escritos que han sido fragmentados de forma picaresca o aleatoria.²²

—*Esto no nos lleva muy lejos, dado que todavía necesitamos saber por qué la unidad o coherencia argumental de una vida hace que ésta sea específicamente narrativa por naturaleza. Después de todo, hay un sentido claro en el que toda vida humana tiene una unidad argumental —una unidad en el desarrollo histórico de su carácter, así como también una unidad biológica— simplemente por ser la vida de un ser humano. Dejando de lado los casos de locura extrema, cualquier vida humana, incluso una altamente trastornada, puede ser objeto de una biografía excepcional que posea todas las virtudes, en cuanto unidad-narrativa-cohesionada, de esta forma literaria. Pero si este tipo de unidad argumental es suficiente para tener una estructura narrativa, entonces es trivialmente cierto que todas las vidas humanas tienen una estructura narrativa. En realidad, incluso los perros y los caballos pueden ser objeto de biografías excelentes.*

Cierto. Y creo que ésta es la razón por la que la reivindicación distintiva de los defensores de la tesis psicológica de la Narrati-

²² Hay, sin embargo, algunas complicaciones interesantes.

vidad es que para que una vida sea una narración en el sentido requerido debe ser vivida Narrativamente. La persona en cuestión debe ver o sentir su vida como una narración, interpretarla como una narración, vivirla como una narración. Podríamos ponerlo de una forma aproximada diciendo que la narratividad “objetiva” o en minúscula requiere la Narratividad “subjctiva” o con mayúscula.²³

—*Ahora estás usando la noción de Narratividad psicológica con mayúscula para caracterizar el concepto de narratividad “objetiva” con minúscula, y todavía no tengo una idea clara de lo que es la Narratividad con mayúscula.*

Bueno, no es fácil, pero quizá se pueda partir de la idea de una *construcción* en el sentido de un constructo. La perspectiva Narrativa implica claramente introducir algún tipo de construcción —una construcción que unifique o dé forma— en los acontecimientos de la vida, o en partes de la vida. No creo que esta construcción implique ninguna actividad intencional, ni ningún desvío o adición con respecto a los hechos. Sin embargo, la actitud Narrativa (como ya lo hemos acordado) debe suponer algo más que una disposición para entender la vida como una unidad sólo en cuanto a que se trate de la vida de un ser humano biológicamente único. Tampoco puede consistir únicamente en la capacidad de ofrecer un registro secuencial del curso de la vida misma —la historia misma de nuestra vida—, aun cuando nuestra vida ejemplifique de hecho un patrón clásico de desarrollo narrativo de forma previa e independiente de cualquier construcción o interpretación. Es necesario, además, comprometerse —por repetirlo una vez más— con algún tipo de constructo de la propia vida. Hace falta tener algún tipo de tendencia hacia la

²³ MacIntyre no dice explícitamente en los pasajes que he citado que la narratividad de la vida requiera la Narratividad. En *Tras la virtud* se muestra especialmente preocupado con la idea de que “pensar en la vida humana como narración unitaria es pensar de manera extraña a los modos individualistas y burocráticos de la cultura moderna” (MacIntyre 1981, p. 211 [298]), y esta observación era principalmente una crítica —una excelente— a las ciencias sociales de la época.

búsqueda relativamente a gran escala de coherencia, de unidad, de patrones o, de forma más general,

[F] una tendencia a *encontrar una estructura formal* (*form-finding*)

cuando se trata de la aprehensión de la propia vida, o de partes relativamente amplias de la propia vida.²⁴

—*Pero esto ni siquiera sirve para distinguir entre Narratividad y Diacronicidad, pues ser Diacrónico ya supone introducir una construcción en la propia vida —en la vida del ser humano que somos—: ser Diacrónico consiste en aprehender esa vida a través de la sensación unificadora de que uno* estaba allí en el pasado y estará allí en el futuro. Y aun así dices que ser Diacrónico no es suficiente para ser Narrativo.*

Estoy dispuesto a aceptar que ser Diacrónico ya supone introducir cierta construcción en la propia vida en el sentido que estás especificando. Sin embargo, se puede ser Diacrónico sin concebir activamente la vida, de forma consciente o inconsciente, como una especie de unidad argumental ética, histórica y de carácter, o en términos de una historia, una *Bildung* o “búsqueda”. Se puede ser Diacrónico sin tener la sensación de que uno tiene algún tipo significativo de estructura *narrativa*. Y se puede ser Diacrónico sin aprehenderse a uno mismo como algo cuya persistencia a lo largo del tiempo tenga una gran importancia.²⁵

—*Ya has dicho eso anteriormente, y la pregunta sigue sin respuesta: ¿qué tipo de constructo es necesario para hablar de Narratividad? ¿Cuándo se cruza la línea entre la mera Diacronicidad y la Narratividad? Esto sigue siendo extraordinariamente confuso.*

Estoy de acuerdo en que la propuesta de que encontrar una estructura formal es una condición necesaria de la Narratividad

²⁴ En adelante omitiré la especificación relativa a las “partes de la vida”, que se debe dar por sobreentendida.

²⁵ Las expresiones “discernir”, “aprehender”, “encontrar” o “detectar” se usan todas con un significado no-fáctico.

es muy poco específica, pero su falta de especificidad puede ser una virtud, pues me parece claro que la Diacronicidad (D) y la tendencia a encontrar una estructura formal (F) son independientes entre sí. En la práctica, sin duda, a menudo se dan juntas, pero podemos imaginarnos $[-D + F]$ una persona Episódica cuya tendencia a encontrar una estructura formal se ve estimulada precisamente por la falta de una perspectiva Diacrónica, y, por el contrario, $[+D - F]$ una persona Diacrónica que vive, por la fuerza de las circunstancias, una vida intensamente picaresca e inconexa sin tener ninguna tendencia en absoluto a encontrar una unidad o un patrón de desarrollo narrativo. Otros Diacrónicos en circunstancias similares pueden pasar de $[+D - F]$ a $[+D + F]$, adquiriendo así una tendencia a encontrar una estructura formal precisamente porque les angustia la sensación de que su vida sea “una maldita cosa después de otra” (Hubbard 1909, p. 32). El gran y radicalmente no-Narrativo Stendhal podría ser considerado un ejemplo de este tipo, a la luz de todos sus caóticos proyectos autobiográficos, aunque me siento más inclinado a clasificarlo como $[-D + F]$.²⁶ En cualquier caso, el hecho es que se puede ser Diacrónico al mismo tiempo que se es muy irreflexivo acerca de uno mismo. Uno puede sentirse inclinado a pensar que cualquier acontecimiento del pasado que se le recuerde le sucedió a él mismo*, sin necesariamente comprender de forma positiva su vida como una unidad en cualquier otro sentido —por ejemplo, en uno específicamente narrativo—.

Creo que la noción de encontrar una estructura formal capta algo que es esencial para ser Narrativo y que va más allá de ser meramente Diacrónico, por lo que alguien podría pensar que tener una tendencia a encontrar una estructura formal no sólo es necesario para la Narratividad, sino que también es mínimamente suficiente. Contra esta postura, se puede argumentar

²⁶ Considero a Stendhal fuertemente Episódico pero sujeto a algunos flashes Diacrónicos. Creo que Jack Kerouac podría ser un caso claro de un Episódico en busca de una mayor estructura formal. También hay elementos claros de este tipo en Malcolm Lowry. Laurence Sterne hace comedia a partir de la Episodicidad. Jerry Fodor cita a Anthony Powell, a quien no he leído, como un buen ejemplo de Episódico que aspira a la Narratividad.

que si uno es genuinamente Narrativo también debe tener (por supuesto) algún tipo distintivo de

[S] tendencia a contar historias (*story-telling*)

cuando se trata de la aprehensión de la propia vida —donde contar historias se entiende de tal manera que no implica ningún tipo de tendencia a la invención, consciente o no, aunque tampoco la excluye—. En este sentido, uno debe ser propenso a aprehenderse o considerarse a sí mismo y a su vida como una historia que se amolda a la estructura formal de algún género narrativo reconocido.

Contar historias es una especie de tendencia a encontrar una estructura formal, y el modelo básico para ello, quizá, es la manera en que los periodistas talentosos e imparciales o los historiadores informan de una secuencia de eventos. Obviamente realizan una selección de los hechos que cuentan, pero —se supone— no los distorsionan o falsean, y al mismo tiempo hacen algo más que situarlos en el orden temporal correcto, ya que también los conectan mediante una explicación. En este sentido no-falsificador, contar historias implica la capacidad de detectar —no inventar— coherencias argumentales en la multiplicidad de la propia vida. Es una manera en la que uno puede ser capaz de aprehender las profundas constantes de índole personal que de hecho existen en la vida de todo ser humano —aunque creo que esto también se puede hacer mediante la tendencia a encontrar una estructura formal sin necesidad de contar historias—.

De este modo, la tendencia a contar historias implica la tendencia a encontrar una estructura formal, y ambas juntas son sin duda (trivialmente) suficientes para la Narratividad.

7

Una tercera sugerencia más problemática es que si se es Narrativo, también se debe tener una tendencia a implicarse inconscientemente en invenciones, ficciones de algún tipo —falsificaciones, fabulaciones, actitudes revisionistas—, cuando se trata de la aprehensión de la propia vida. Voy a llamar a esta tendencia:

[R] revisión.

De acuerdo con la tesis de la revisión, la Narratividad siempre lleva consigo algún tipo de tendencia revisionista, entendiéndose que la revisión implica de manera esencial más que un mero cambio de nuestro punto de vista sobre los hechos de nuestra vida. (Uno puede cambiar el punto de vista sobre los hechos de su vida sin ningún tipo de falsificación, simplemente empezando a ver las cosas con mayor claridad.)

La revisión, en el sentido que estoy presentando, es por definición no consciente. A veces puede comenzar conscientemente, con mentiras deliberadas que se cuentan a los demás, por ejemplo, y puede tener estadios semiconscientes, pero no es una verdadera revisión a menos que, o hasta que, sus productos se perciben como verdades en un sentido que excluye cualquier conciencia de la falsificación.²⁷ La frontera consciente/no consciente es a la vez turbia y porosa, pero creo que el concepto de revisión es lo suficientemente robusto como para superar esa dificultad. Los casos paradigmáticos son claros y extremadamente habituales.

Si la tesis de la revisión fuese cierta, sería una mala noticia para la tesis ética de la Narratividad, cuyos partidarios no pueden desear que el éxito ético dependa esencialmente de algún tipo de falsificación. No tengo ninguna duda de que casi toda la Narratividad humana se ve comprometida por la revisión, pero no creo que sea algo necesario. En cualquier caso se trata de un fenómeno amplio y complejo, por lo que únicamente haré unos pocos comentarios.

A menudo se dice que la memoria autobiográfica es un fenómeno esencialmente *constructivo* y *reconstructivo* (en términos de la psicología experimental) en lugar de uno simplemente *reproductivo*, y hay un sentido claro en que esto es cierto.²⁸ La memoria elimina, abrevia, edita, reordena, remarca. Aun cuando

²⁷ Es bien sabido que se pueden olvidar los orígenes de mentiras plenamente conscientes, las cuales llegan a ser creídas por completo por sus autores.

²⁸ Pueden encontrarse dos buenos análisis en Brewer 1983, y McCauley 1983.

la construcción y la reconstrucción son características universales de la memoria autobiográfica, no necesitan incluir la revisión tal como la hemos definido, ya que podrían basarse en contar historias sin mentiras o en la busca de una estructura formal. Muchos han propuesto que todos somos, sin excepción, autofabuladores incorregibles, “narradores poco fiables” de nuestras propias vidas,²⁹ y algunos de los que sostienen este punto de vista se atribuyen a sí mismos una mayor honestidad, al mismo tiempo que ven orgullo, autoengaño, etc., en aquellos que lo niegan. Pero algunas investigaciones muestran claramente que esto no es cierto; al menos no para todo el mundo. Se trata de otra marcada diferencia en la esfera de la psicología humana. Algunas personas son decididamente fabulistas; pero en otras la memoria autobiográfica es fundamentalmente no distorsionadora, independientemente de los procesos automáticos de remodelación y refundición que pueda implicar de forma inevitable.³⁰

Algunos piensan que la revisión tiene siempre una *carga emotiva*, como veremos, que siempre está motivada por un grupo central interconectado de emociones morales como el orgullo, el amor propio, el engrandecimiento, la vergüenza, el arrepentimiento, el remordimiento y la culpa. Algunos van más allá y afirman, como Nietzsche, que siempre revisamos en nuestro propio beneficio: “‘He hecho esto’, dice mi memoria. ‘¡Imposible!’, dice mi orgullo, y permanece inflexible. A final de cuentas, la memoria es la que cede” (Nietzsche 1999, § 69 [93]).

Parece, sin embargo, que ninguna de estas afirmaciones es cierta. La primera, que toda revisión tiene una carga emocional, puede mejorarse considerablemente con la inclusión de factores

²⁹ Véanse, por ejemplo, Bruner 1987; 1990, y 1994. La noción de “narrador poco fiable” proviene de la crítica literaria. En *El pasado de la mente* (1998a), Gazzaniga parece defender un punto de vista profundamente reconstructivo de la memoria humana, pero más tarde sólo dice que la memoria personal tiende a ser “un poco ficcional” (Gazzaniga 1998b, p. 713).

³⁰ W. Brewer (1988, p. 27) argumenta que la evidencia a favor de “la visión reconstructiva de la memoria personal [...] no parece muy convincente”. Véanse también Wagenaar 1994; Baddeley 1994, p. 239, y Swann 1990. M. Ross (1989) argumenta que la revisión que parece estar implicada en la autoestima podría estar motivada únicamente por una preocupación por la consistencia.

como la modestia o la baja autoestima, la gratitud o el perdón, en el grupo central de ánimos y emociones que motivan la revisión; algunas personas son tan propensas a revisar en su propio detrimento y en beneficio de los demás como a hacerlo a la inversa. Pero aun así la afirmación de que la revisión tiene siempre una carga emotiva sigue siendo falsa. La revisión podría ocurrir simplemente porque uno sea un detector de estructuras formales nato, pero muy olvidadizo, e instintivamente trate de formar una historia coherente a partir de los limitados materiales de los que dispone.³¹ Los contadores de historias frustrados pueden caer en la revisión simplemente porque no consiguen encontrar una estructura satisfactoria en sus vidas sin estar de ninguna manera motivados por un deseo de preservar o restaurar su autoestima. La rememoración que hace John Dean de sus conversaciones con Nixon en las audiencias de Watergate es otro caso bien conocido de revisión sin carga emotiva. Cuando las cintas desaparecidas fueron encontradas, su testimonio se reveló impresionantemente “preciso sobre las posiciones básicas de los sujetos implicados” a pesar de que era “inexacto con respecto a lo que se dijo exactamente durante las conversaciones” (Brewer 1988, p. 27). Su recuerdo de los eventos implicaba revisión además de un rutinario olvido y una reconstrucción moralmente neutra, en la medida en que contenía algunos errores flagrantes, pero no hay ninguna razón para pensar que tuviese una carga emocional significativa.³² Los recuerdos de tipo “flash” (como la memoria de lo que se estaba haciendo cuando se escuchó la noticia del tiroteo del presidente Kennedy, o la del 11-S) pueden ser sorprendentemente inexactos —asombrosamente, dada nuestra certeza de que los recordamos con precisión— pero una vez más parece que no hay razón para pensar que la revisión que implican deba tener una carga emocional.³³

Aun en los casos en que la revisión tiene efectivamente una carga emotiva, la opinión más extendida de que siempre re-

³¹ Tal vez la “fabulación” en pacientes con síndrome de Korsakov es un ejemplo extremo y patológico de revisión. Véanse, por ejemplo, Sacks 1985, y Gazzaniga 1998a.

³² *Cfr.* Neisser 1981.

³³ Véase, por ejemplo, Pillemer 1998, cap. 2.

visamos en nuestro propio beneficio debe ceder ante la gran cantidad de evidencias procedente de nuestra vida cotidiana a favor de que algunas personas son mucho más propensas a revisar en su propio detrimento —o que simplemente olvidan las cosas buenas que han hecho—.³⁴ Cuando La Rochefoucauld dice que el amor propio es más sutil que el hombre más sutil del mundo, hay algo de verdad en lo que dice. Y revisar en su propio detrimento puede ser para algunos no menos atractivo que revisar en su favor. Sin embargo, La Rochefoucauld a veces es demasiado inteligente, o ignorante, en su cinismo.³⁵

¿Es la tendencia a la revisión una parte necesaria de ser Narrativo? No. En nuestro propio y frágil caso, podría ser que una Narratividad significativa rara vez pudiera darse sin revisión; pero la tendencia a contar historias es suficiente para la Narratividad, y uno puede ser contador de historias sin ser revisionista. Así que la tesis ética de la Narratividad sobrevive a la amenaza planteada por la tesis de la revisión. Cuando Bernard Malamud afirma que “toda biografía es, en definitiva, ficción”, simplemente por el hecho de que “ninguna vida puede recuperarse totalmente tal como fue”, no está implicando que toda biografía deba ser también, en última instancia, falsa (Malamud 1979, p. 20 [28]).

8

He hecho algunas distinciones, pero ninguna de ellas es demasiado clara, y si uno se pregunta cómo los Diacrónicos [D], los detectores de estructuras formales [F], los contadores de historias [S] y los revisionistas [R] se relacionan entre sí, la respuesta, hasta donde yo entiendo, es que casi todo vale. Contar historias implica encontrar una estructura formal, dado que en el fondo es una manera de encontrar una estructura formal, pero no veo ninguna otra conexión necesaria entre las cuatro tendencias. Hay

³⁴ Para una argumentación más formal, véase, por ejemplo, Wagenaar 1994.

³⁵ Incluso aunque todos tendiésemos a ver nuestra vida bajo una luz favorable, no se seguiría que todos fuésemos revisionistas: algunos tendrían justificaciones de sus acciones que fuesen favorecedoras, que conservasen su autoestima, ya en el momento de la acción, y por lo tanto no tendrían necesidad de hacer una revisión posterior.

quien piensa que todos los seres humanos normales tienen estas cuatro propiedades. Por mi parte, creo que algunos seres humanos normales no tienen ninguna de ellas. Algunos piensan que la Narratividad implica necesariamente las cuatro. Yo creo (como acabo de señalar) que el caso límite de Narratividad no implica nada más que encontrar una estructura formal y contar historias (ni siquiera se requiere ser Diacrónico). Si, por último, se toma el término “Narratividad” simplemente como un nombre para cualquier tipo de actitud reflexiva hacia uno mismo y hacia la propia vida que hace que ésta sea correctamente considerada valiosa, entonces considero que el caso límite de “Narratividad” no implica nada más que encontrar una estructura formal, descartando cualquier aspecto distintivamente Narrativo.

¿Cómo se clasifican según este esquema los autores que he citado? Bueno, Dennett respalda un punto de vista acerca de lo que es ser Narrativo que contiene todas las letras [+ D + F + S + R], y parece poner un énfasis especial en la revisión:

Nuestra táctica fundamental de autoprotección, de autocontrol y de autodefinición no consiste en tejer una tela o construir una presa, sino en contar historias, y más particularmente, en [inventarse]³⁶ y controlar la historia que contamos a los demás —y a nosotros mismos— sobre quiénes somos. (Dennett 1991, p. 418 [428], las cursivas son mías.)³⁷

Creo que Bruner coincidiría con esta descripción. Asumo que Sartre respalda [+ F + S + R], y que no está particularmente preocupado por [D], en la medida en que está principalmente interesado en el corto plazo, en-el-contar-historias-presente. La versión de Schechtman de la Narratividad es [+ D + F + S ± R]; asume que todos somos Diacrónicos y requiere que

³⁶ En inglés: *concocting*. El traductor de la obra de Dennett ha optado por “urdir”, aunque dada la interpretación que Strawson está haciendo aquí, he decidido modificar su traducción. [N. del t.]

³⁷ Dennett considera que esta historia es principalmente acerca de *quiénes* somos, y en ese sentido parece que la palabra “informe” podría ser tan válida como “historia”, aunque entonces se referiría a eventos concretos de nuestra vida.

además seamos detectores de estructuras formales y contadores de historias de un modo explícito, por lo que

construir una identidad requiere que un individuo conciba su vida como si tuviese la forma y la lógica de una historia —más específicamente, la historia de la vida de una persona—, entendiendo por “historia” una narración lineal y convencional; (Schechtman 1996, p. 96)³⁸

pero es importante, desde su perspectiva, que no haya una revisión significativa, que la autonarración sea esencialmente fiel a la realidad.

Por mi parte, me considero [-D - F - S - R]. La afirmación de que no soy revisionista es la más vulnerable, pues por definición uno no es consciente de que revisa cuando lo hace. Así que puedo estar equivocado, pero (evidentemente) no lo creo.

En la formulación más estricta del punto de vista de Schechtman, yo no sería realmente una persona. Algunas criaturas que poseen conciencia, dice, “tejen historias sobre sus vidas, y es el hecho de que lo hagan lo que las *hace* personas”; tener una “identidad” como persona es “tener una autoconcepción narrativa [...], experimentar los acontecimientos de la propia vida interpretados a través del propio sentido de la propia historia vital” (Schechtman 1996, p. 117). Ésta es, de hecho, una reivindicación bastante común, pero Schechtman va más allá, y llega a afirmar que “los elementos de la narración de una persona” que figuran sólo en su “autonarración implícita”, y que “no puede articular [...] son sólo parcialmente suyos —le son imputables en un grado menor que los aspectos de la narración que sí puede articular” (Schechtman 1996, p. 117).

Esta postura me parece que expresa un ideal de control y autoconciencia en la vida humana que es errado y potencialmente

³⁸ Ésta es una forma muy extrema de expresar su punto de vista, que a veces adopta fórmulas más suaves y útiles (Schechtman 1996, pp. 117 y 159). Para una mayor discusión sobre la idea de la “autoconstitución narrativa”, véase Strawson 2012. [La teoría de Schechtman se conoce precisamente por el nombre de “perspectiva de la autoconstitución narrativa” (*narrative self-constitution view*). (N. del t.)]

pernicioso. La aspiración a una autoarticulación Narrativa explícita es natural en algunos seres humanos —para algunos, tal vez, incluso puede ser útil— pero en otros es completamente antinatural y ruínosa. Mi intuición es que casi siempre hace más daño que bien; que la tendencia Narrativa a buscar una coherencia en nuestra historia o narración es, en general, un gran obstáculo para la autocomprensión: para tener prácticamente un sentido real, justo, general, de forma implícita o explícita, de la propia naturaleza. Es bien sabido que contar una y otra vez el propio pasado conlleva cambios, mejoras, eliminación de aspectos confusos, desviaciones de los hechos, y la investigación reciente ha demostrado que no se trata sólo de una debilidad psicológica humana. Resulta que el hecho de que cualquier rememoración consciente de un evento pasado traiga consigo una alteración es una consecuencia inevitable de la mecánica del proceso neurofisiológico mediante el que se establecen los recuerdos.³⁹ La consecuencia de esto es evidente: cuanto más recuerdes, vuelvas a contar, te narres a ti mismo, te arriesgas a alejarte más de una autocomprensión exacta, de la verdad de tu ser. Algunos cuentan constantemente sus experiencias diarias a los demás como si fuesen historias, y lo hacen con gran fruición. Se están distanciando cada vez más de la verdad. Otros nunca lo hacen, y cuando se ven obligados a contar algunos hechos de su vida lo hacen con torpeza, equivocándose al hablar y sintiéndose incómodos, de una forma que es en cierto sentido esencial y poderosamente resistente a la narración. Entre los no-Narrativos también existen anti-Narrativos, para quienes cualquier acto que suponga contar una historia de su vida —digamos que alguien, en tu presencia, esté contando un incidente de tu vida a un grupo de amigos— implica perder el fondo de las cosas, perder la veracidad, aun cuando todos los hechos se cuenten correctamente.

Ciertamente la Narratividad no es necesaria para “examinar la propia vida” (tampoco lo es la Diacronicidad), y en cualquier caso no está tan claro que examinar la propia vida, algo que Sócrates consideraba esencial para la existencia humana,

³⁹ Véanse McCrone 2003; y Debiec, LeDoux y Nader 2002.

sea siempre algo bueno. La gente puede desarrollarse y profundizar en sus vidas de formas valiosas sin ningún tipo de reflexión explícita específicamente Narrativa, al igual que los músicos pueden mejorar gracias a los ensayos sin recordarlos de forma individual. Vivir bien es, para muchos, un proyecto totalmente no-Narrativo. Dando por supuesto que alguna clase de autocomprensión es necesaria para una vida humana buena, para conseguirla, no se necesita más que la tendencia a encontrar una estructura formal, la cual puede existir en ausencia de Narratividad; y además ésta puede ser osmótica, sistémica, no representada en la conciencia. Alguien podría decir que la adquisición de una autocomprensión en psicoterapia, como mínimo, es esencialmente un proyecto Narrativo, y es cierto que la terapia habitualmente implica identificar conexiones causales clave entre aspectos de nuestros primeros años de vida y la forma en que somos actualmente. Pero incluso aunque lo que se aprenda tenga la forma “es porque a este niño le pasaron X e Y que yo soy Z ahora”, no es necesario que haya nada ni distintiva ni siquiera remotamente Narrativo en la actitud psicológica hacia esas conexiones causales, como tampoco es necesario que la haya cuando un adulto descubre que una cicatriz (física) tiene su origen en una caída del cochecito cuando era un bebé. No es una condición necesaria para una terapia efectiva —y ciertamente uno no necesita tener un sentimiento Diacrónico de que el niño del que se habla en terapia es él*—. Más aún, uno no tiene por qué tener una narración satisfactoria de sí mismo “forjada” por el terapeuta, o en el proceso de terapia, para vivir bien. Dios nos libre.

9

—Lo siento, pero realmente no tienes idea de la fuerza y el alcance de la tesis psicológica de la Narratividad. Eres exactamente igual de Narrativo que cualquier otra persona, y tus narraciones sobre ti mismo determinan la forma en que piensas sobre ti mismo a pesar de que no seas consciente de ello.

Bueno, hemos llegado a un punto muerto. Sencillamente no creo que sea así, y asumo que el desacuerdo no es sólo terminológico.

La autocomprensión no tiene por qué tomar una forma narrativa, ni siquiera de forma implícita. Soy un producto de mi pasado, incluso de mi pasado más temprano, en muchos aspectos sumamente importantes; pero de aquí simplemente no se sigue que la autocomprensión, o el mejor tipo de autocomprensión, deba tomar una forma narrativa, o incluso una forma histórica. Si se me ordenase hacer explícita mi propia autocomprensión, podría perfectamente ilustrar mi visión de mí mismo haciendo referencia a cosas que yo (GS) he hecho, pero ciertamente no se seguiría que tuviese una perspectiva Diacrónica, y menos aún Narrativa.

En este punto, Heidegger nos informa, en una variación del pensamiento de Sócrates, que la existencia de un ser humano —la existencia del “Dasein” — está constituida por el hecho de que su ser es una tarea para él. Bien, pero no está del todo claro que ser una cosa cuyo ser es una tarea para ella necesariamente tenga que involucrar algún tipo de perspectiva narrativa. Heidegger asume que la “autocomprensión, es constitutiva del [propio]⁴⁰ [...] ser quien se es o lo que se es”, y que esta autocomprensión consiste en gran medida en el propio “determinarse uno mismo como alguien, apresurándose hacia una posible forma de ser” (Blattner 1999, p. 32).⁴¹ Y aquí parece estar insistiendo (aunque no entiendo su noción de temporalidad) en la importancia de ser Diacrónico y además Narrativo. Pero si ésta es su reivindicación, entonces, una vez más, me parece falsa: falsa como afirmación universal acerca de la vida humana, falsa como afirmación sobre lo que es para los seres humanos ser quienes son o lo que son, falsa como afirmación normativa acerca de lo que debe ser la vida humana buena o auténtica, falsa acerca de lo que debe implicar cualquier autocomprensión, y falsa acerca de lo que, en el mejor de los casos, es la autocomprensión. Tal vez la autenticidad heideggeriana sea compatible con el aparentemente opuesto ideal de vivir en el momento —“Total, que no os agobiéis por el mañana, porque el mañana

⁴⁰ He sustituido el “Dasein” del texto original con el “propio”.

⁴¹ Cfr. Heidegger (1962, p. 344 [316]). “En virtud del por-mor del poder-ser que él mismo ha elegido, el Dasein resuelto se libera para su mundo”.

traerá su propio agobio. A cada día le basta su propio mal” (*Mateo IV, 34*)—,⁴² pero esto no me convence.

10

Todavía hay mucho más que decir. Puede que algunos piensen todavía que la vida Episódica debe tener carencias de algún tipo. Pero las vidas realmente desenfadadas, que toman las cosas como vienen, están entre las mejores que hay, intensas, dichosas, profundas.⁴³ Hay quienes piensan que un Episódico no puede conocer realmente lo que es la verdadera amistad, o incluso ser leal. Éstos son refutados por Michel de Montaigne, un gran Episódico famoso por su amistad con Etienne de la Boétie, quien pensaba de sí mismo que “nada sé hacer mejor que ser amigo” (Montaigne 1991, p. 32 [70]), aunque

no hay hombre que menos deba meterse a hablar de la memoria que yo. Pues apenas si hallo rastros de ella en mí y no creo que haya otra en el mundo tan monstruosamente insuficiente. (Montaigne 1991, p. 32 [69])

Montaigne se da cuenta de que a menudo se lo juzga mal y se lo malinterpreta, pues cuando admite que tiene una memoria muy pobre la gente supone que lo que le ocurre es que es un ingrato: “confunden mi afecto y mi memoria”, comenta, y por supuesto cometen un gran error al hacerlo (Montaigne 1991, p. 33 [70]).⁴⁴ El don de la amistad no requiere ninguna capacidad de recordar en detalle las experiencias pasadas que se han compartido, ni ninguna tendencia a valorarlas. Se muestra en cómo se es en el presente.

Pero ¿pueden ser los Episódicos seres morales de una forma apropiada? Esta pregunta preocupa a muchos. Kathy Wilkes

⁴² Este modo de estar en el presente no tiene nada que ver con el modo “estético” de estar en el presente descrito y condenado por Kierkegaard.

⁴³ Nótese, sin embargo, cómo Tom Bombadil en *El señor de los anillos* puede producir cierta ansiedad.

⁴⁴ Una segunda ventaja de tener una memoria tan pobre, continúa, es que “recuerdo menos las ofensas padecidas” (Montaigne 1991, p. 33 [71]).

(1998) piensa que no. Del mismo parecer, quizá, sean Plutarco y muchos otros. Pero la Diacronicidad no es una condición necesaria para una existencia moral apropiada, ni para un sentido adecuado de la responsabilidad.⁴⁵ En cuanto a la Narratividad, en la esfera de la ética es más una desgracia o un mal hábito que un prerrequisito para una vida buena. Genera el riesgo de que se produzca una extraña mercantilización de la vida y el tiempo —del alma, entendida en un sentido estrictamente secular—. Hace que se pierda por completo la perspectiva. “Vivimos”, como el gran escritor de cuentos V.S. Pritchett señala, “más allá de cualquier historia que nos haya tocado representar” (Pritchett 1979, p. 47).⁴⁶

BIBLIOGRAFÍA

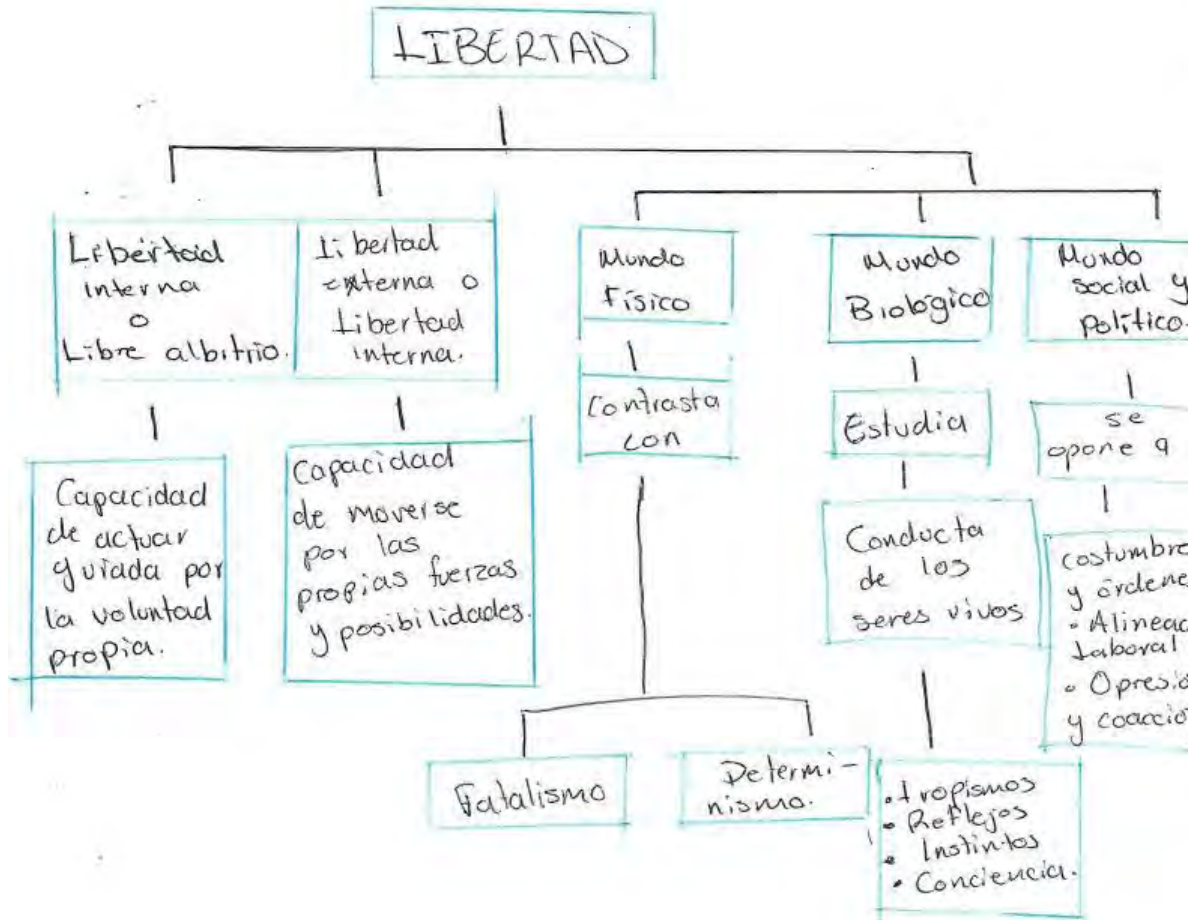
- Attridge, J., 2004, “Episodic Conrad”, *The Times Literary Supplement*, no. 5306, 10 de diciembre, p. 17.
- Baddeley, A., 1994, “The Remembered Self and the Enacted Self”, en Neisser y Fivush 1994, pp. 236-242.
- Blattner, W., 1999, *Heidegger's Temporal Idealism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blumenfeld, L., 2003, *Revenge: A Story of Hope*, Washington Square Press, Nueva York.
- Brewer, W.F., 1988, “Memory for Randomly Sampled Autobiographical Events”, en Neisser y Winograd 1988, pp. 21-90.
- Bruner, J., 1994, “The ‘Remembered’ Self”, en Neisser y Fivush 1994, pp. 41-54.
- , 1990, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. [Versión en castellano: *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*, trad. Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza, Alianza, Madrid, 1991.]
- , 1987, “Life as Narrative”, *Social Research*, vol. 54, no. 1, pp. 11-32.
- Campbell, J., 1994, *Past, Space, and Self*, The MIT Press, Cambridge, Mass.

⁴⁵ Analizo la ética Episódica en “Episodic Ethics” (Strawson 2008). Véase también Strawson (2011).

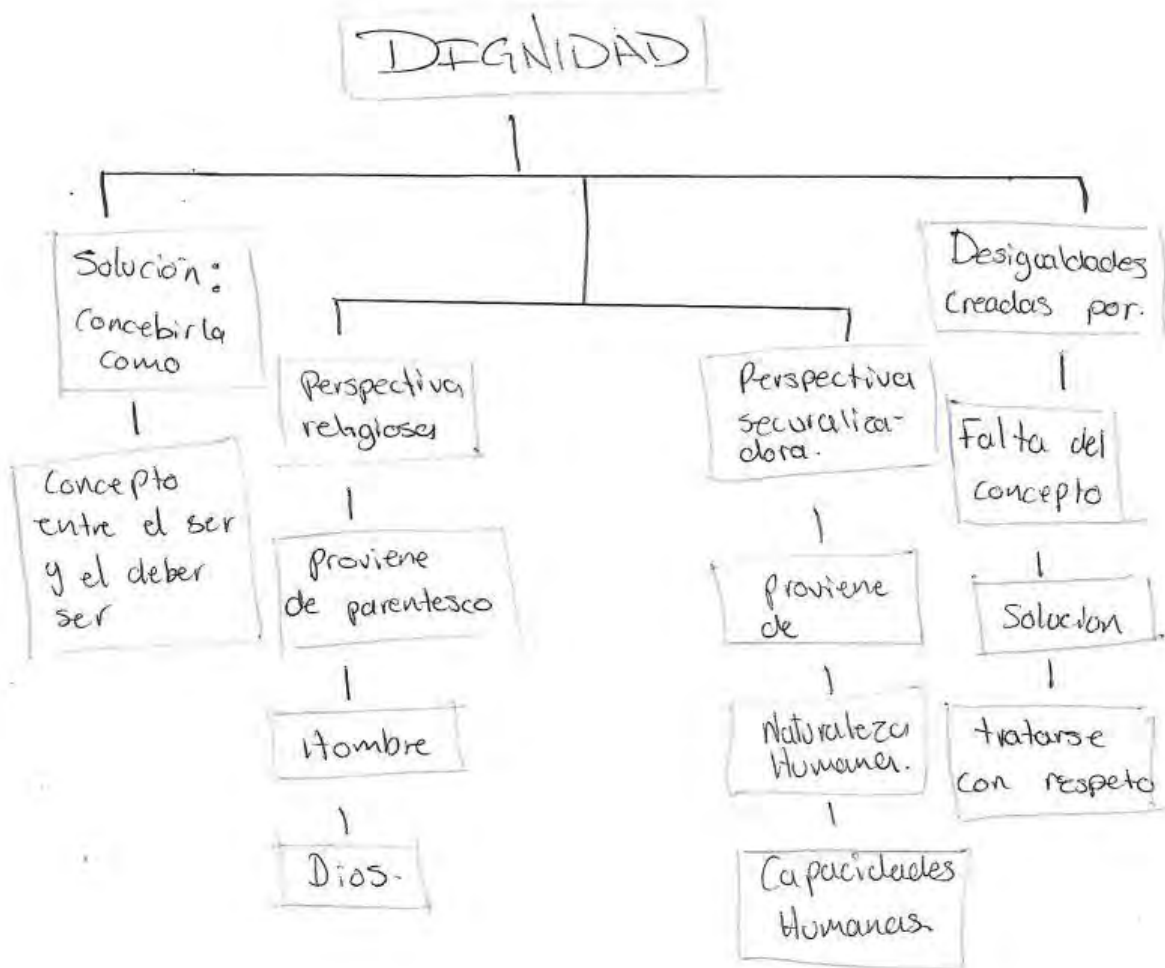
⁴⁶ Agradezco sus comentarios a quienes me escucharon hablar sobre este tema en Oxford (1999), Rutgers (2000) y Reading (2003), y a Alan Jenkins en *The Times Literary Supplement*.

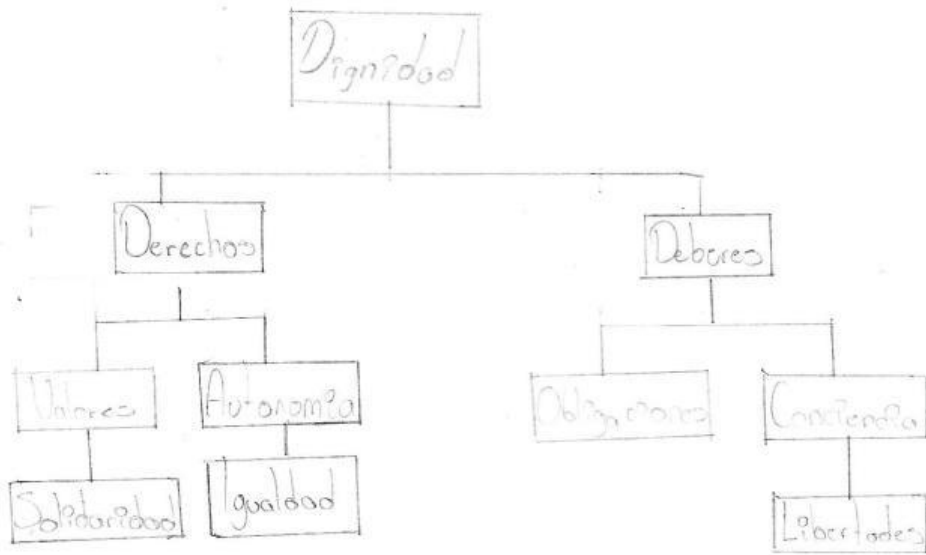
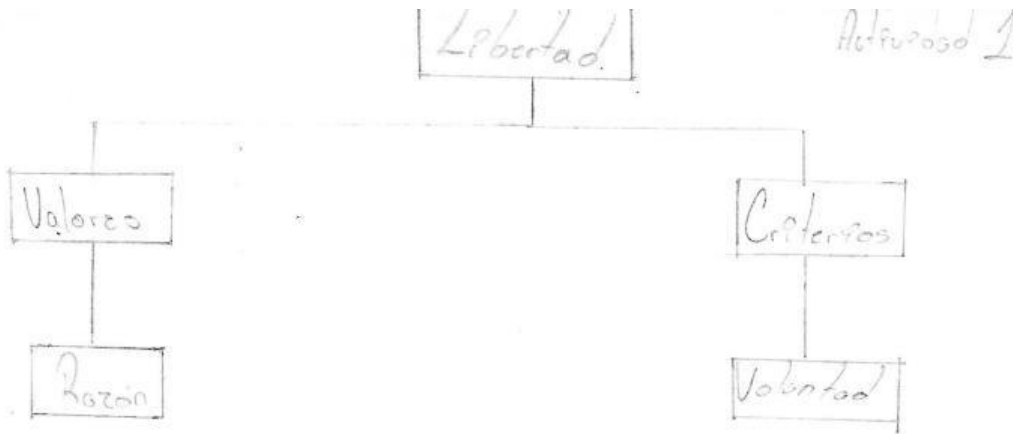
§34. Anexo 3 (Evidencias de la didáctica del proyecto)

Evidencias 2.1

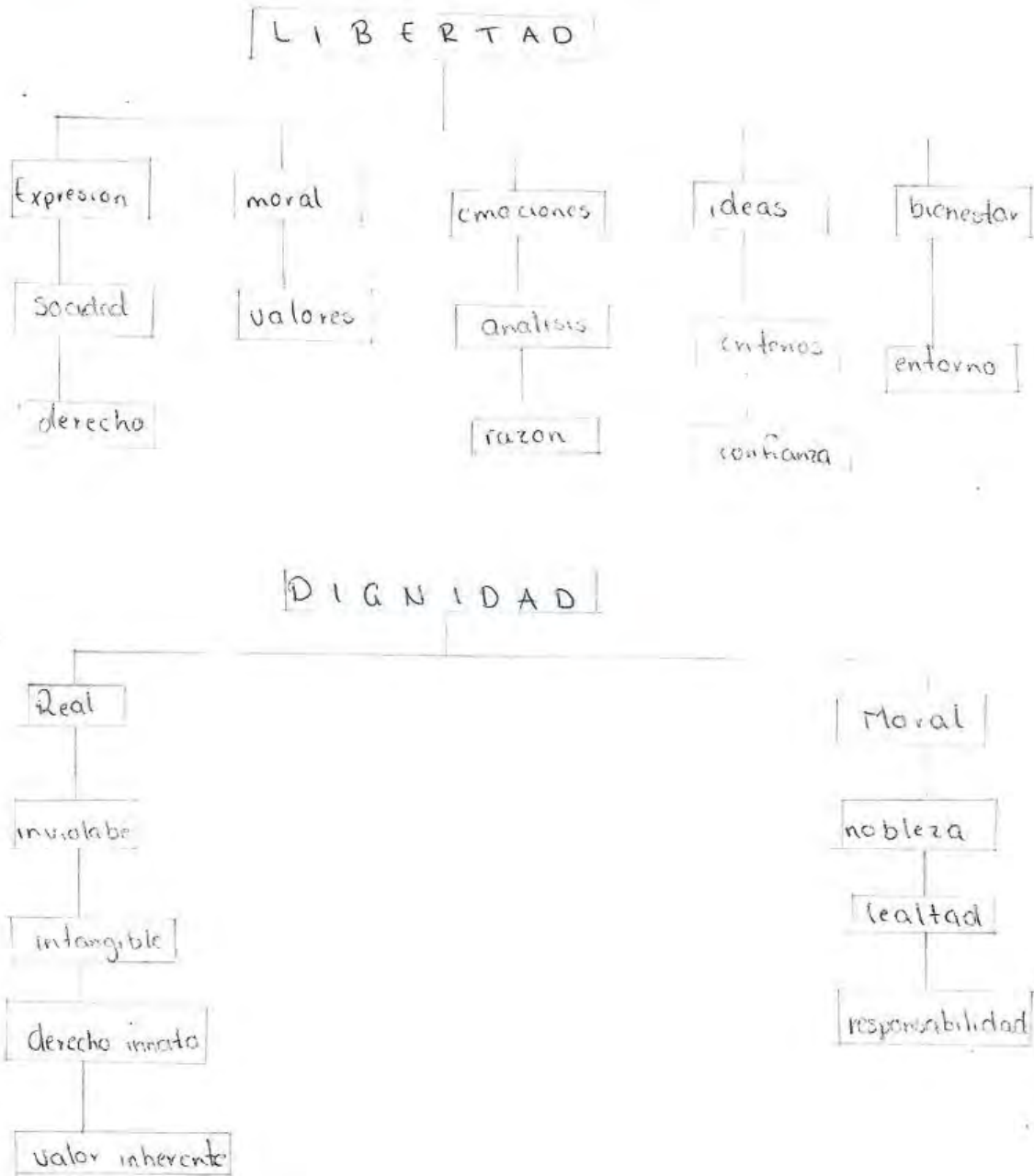


Santiago Cruz Itzel
Jasso Arenas Dora María.

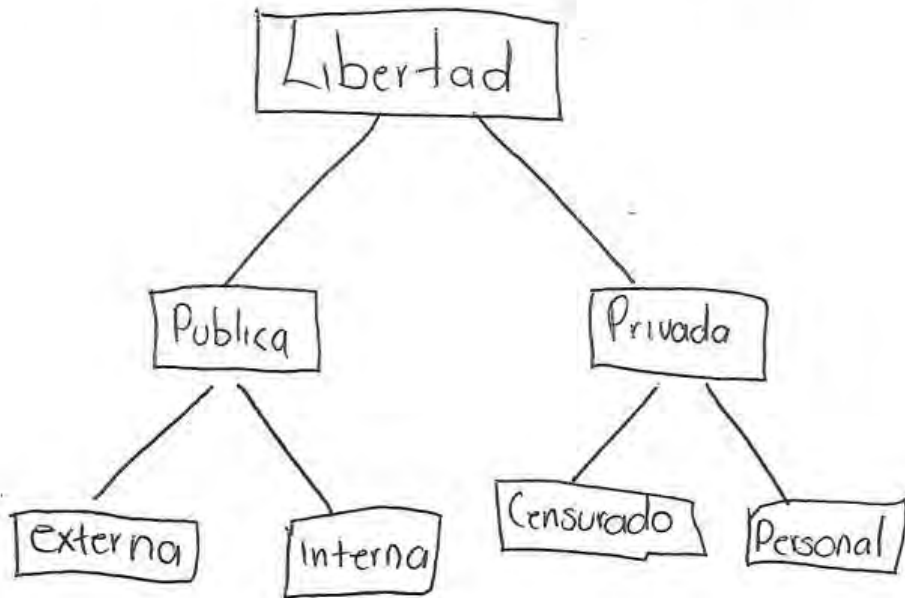
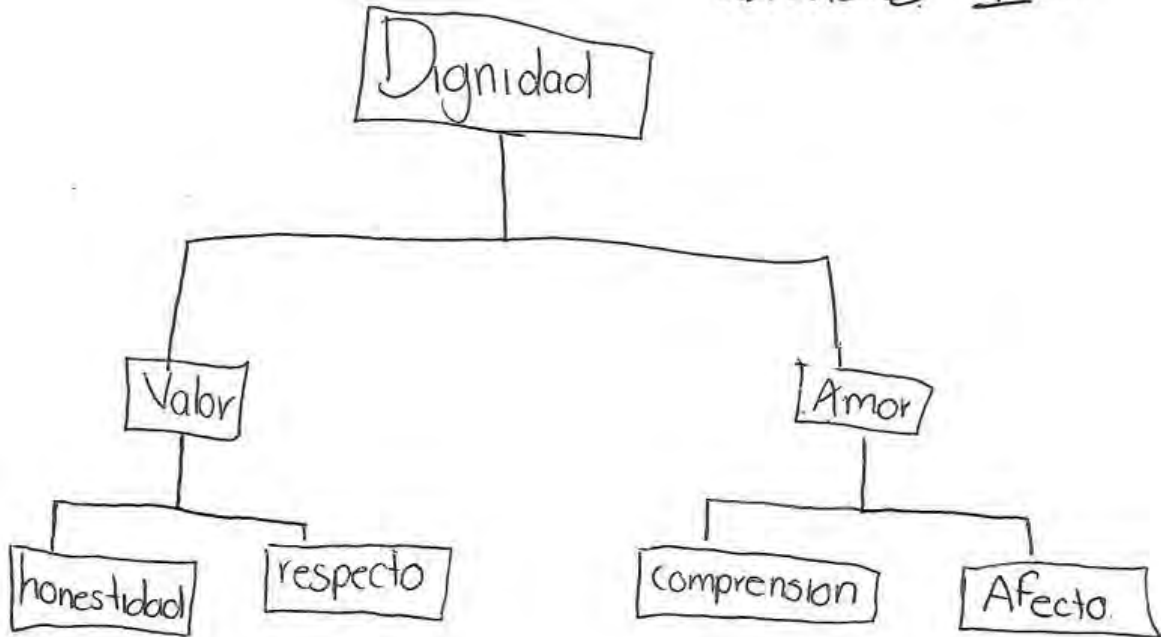




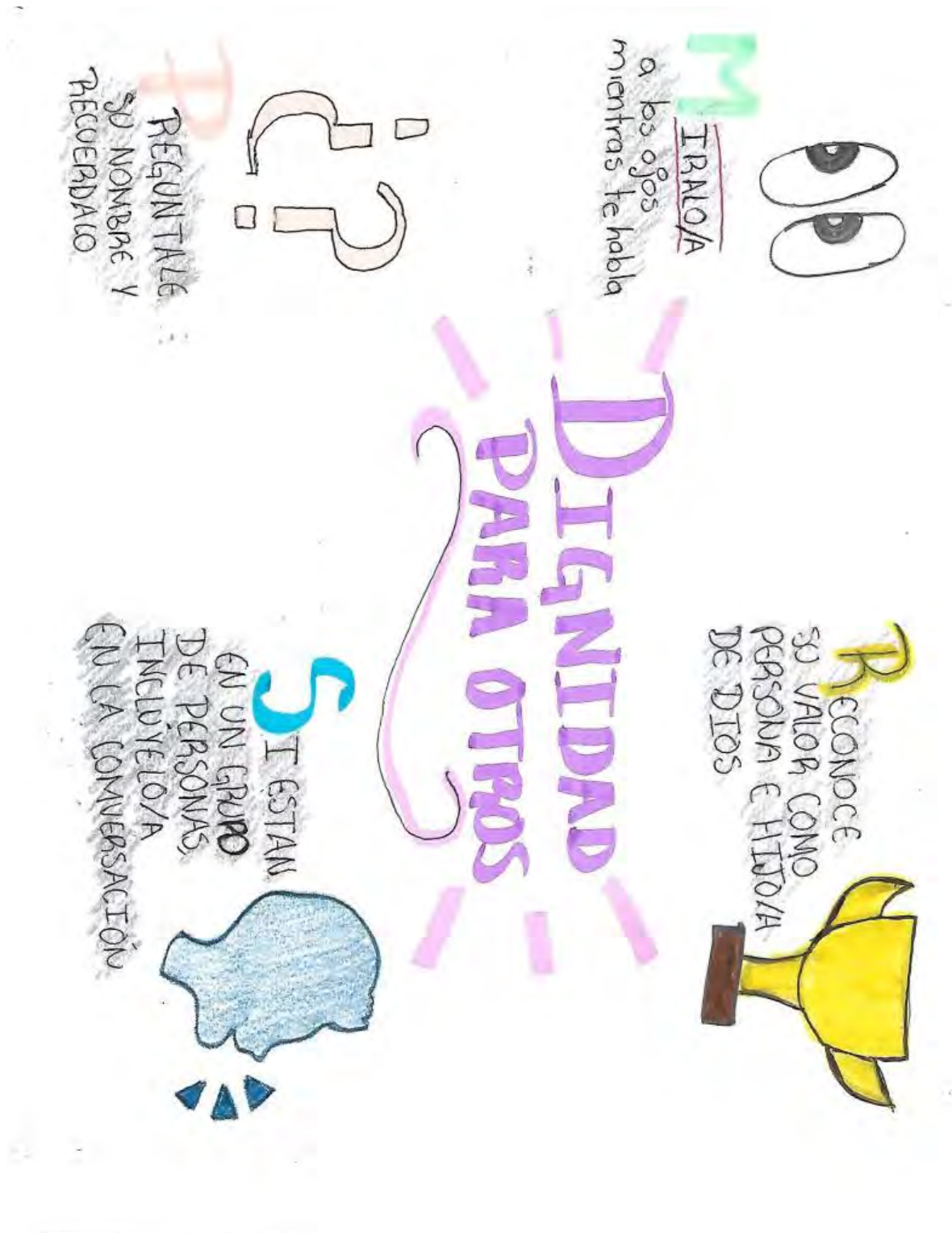
Actividad 1



actividad 1 #



Evidencias 2.2



libertad

Actividad



Facultad o capacidad del ser humano de actuar según sus valores, criterios, razón y voluntad.



Es un valor que se encuentra en los valores sociales, humanos y democráticos. forma parte de diversas áreas de estudio y análisis como la filosofía



La libertad de expresión es un derecho fundamental consiste en la difusión de libre información de ideas por cualquier medio



La libertad existe según la forma en la que pienso cada persona por que existen muchas formas diferentes de sentirme libre



Actividad 2

dignidad



Cualidad del que se hace valer como persona se comporta con responsabilidad seriedad y con respeto hacia si mismo y los demas



Se habla de dignidad cuando las personas en su manera de comportarse lo hacen de manera decencia, caballería nobleza generosa etc.



la dignidad esta relacionada con la excelencia la gravedad y el decoro de las personas en su manera de comportarse



¿Qué es la libertad?

Es la facultad o capacidad del ser humano de actuar según sus valores, criterios, razón y voluntad.



El valor de la libertad.

Es un valor amplio que se encuentra entre los valores sociales, humanos, religiosos y democráticos.



"Ausencia de esclavitud"



Libertad de Expresión

Es un derecho fundamental del ser humano que consiste en la capacidad de difusión libre de información e ideas en diferentes medios.

Ser independiente

No guardar ninguna relación de dependencia con otra cosa, por lo que ser independiente es, ser Autónomo.

"Libertad no sólo se refiere a no ser esclavos de una asociación, persona o cosa, si

LIBERTAD.

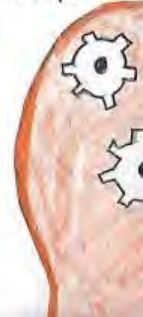


Libe
Somos
nuestro
escog
metr

Lib
Cuanc
posit
nego
en

"El conce
ser el de
propia

Autonomía
Facultad de
obrar seg
independenci



Evidencias 2.3

Actividad 3
Identidad Personal

En este trabajo hablaremos sobre la importancia de la identidad personal en cada individuo. La importancia de la identidad personal es importante para demostrar las diferencias de cada persona en tanto social como emocional.

La identidad personal es esencial para nuestra vida cotidiana, por que logramos conocernos a nosotros mismos, tenemos una idea de lo que somos capaces de hacer y por consiguiente no hacer.

En una sociedad es importante este concepto pues estamos rodeado de gustos compartidos y opiniones similares.

En conclusión la identidad personal nos permite ser nosotros mismos y no lo que los demás quieren que seamos.

Actividad 3

Alguna vez te has preguntado ¿por qué te gusta la ropa que usas o la música que escuchas? Pues esto radica en la identidad personal, en "encontrarte" a tu mismo y saber porque es importante tener una identidad.

La identidad personal es cuando cada uno como individuo se descubre a si mismo, y esto mismo tiene como base tus conceptos, principios, educación, valores, incluso en tu vida social.

Toma estos para darte forma a tu personalidad, pero cada uno es responsable de descubrir su identidad, en como va a usar esos principios y bases para descubrir quien es y que quiere, que le gusta y que no, es un persona libre y segura para que los otros pensamientos no te influencien.

Mirando a cabo este conocimiento en la sociedad o al interactuar con otra persona sirve para darte a entender, que los pensamientos y la sociedad vea al como eres; autentico y especial, un mundo completamente diferente al resto, por eso es importante la identidad personal.

IDENTIDAD PERSONAL

Está conformada por características que forman a una persona y la hacen auténtica por diversos puntos peculiares, por ejemplo: su físico, sus emociones y su forma de pensar.

Es importante que una persona tenga Identidad Personal ya que le hace aceptarle tal como eres a tal grado de crear tu propia identidad sin necesidad de copiarle a alguien, sin necesidad de estereotipos.

Es necesario que una persona conviva con la Sociedad de una manera libre, respetando los aspectos de cada persona, mostrando aspectos relevantes, esto a su vez implica que las personas a su alrededor tengan una identidad auténtica.

Todos debemos ser libres de nuestra elección personal, en nuestra forma de pensar o hablar.

Act III

Disertación Filosófica

La identidad personal

Es importante por que nos permite apreciar y respetar nuestra individualidad. También es importante por que me hace aceptar quien soy en realidad. También quede hacierte mejor persona por que si eres consciente quien eres puedes lograr cosas impmaginables a la hora de hacer lo que quieres.

Puede ayudarte a convivir con mas personas siendo que la mayoría siempre pasan un gran tramo de su vida des cubriendo quien es son y ya que tu sabes quien eres las personas se sentirán atraídas a tí.

Gallegos Martinez Voz Ricardo

Cervantes Morelos Eduardo

20/11/19

#178

Actividad III

Disertación Filosófica

Yo pienso que cuando una persona nace es importante que tenga y conozca su identidad personal.

La identidad personal es lo que te define como persona, es quien eres, que es lo que te gusta hacer, a lo que te dedicas, con quien convives, etc. En resumen de todo lo anterior la identidad personal es la esencia de cada persona, es única.

La identidad personal es lo que nos define como personas pero cada persona tiene su propia forma de vivir, me refiero a que cada persona es lo que quiere ser y como quiera ser. Sirve para ser mejores porque es nuestra esencia y sin eso no podríamos tener ética o dignidad.


En mi opinión es que la identidad personal es muy necesaria para ser feliz y para convivir con la sociedad, así te haces notar y aportas tu granito de arena pensando de manera diferente, puedo enseñarte a tus compañeros o amigos cosas que ellos piensan que no les gustaría, pero gracias a ti que tienes tu identidad personal aprendieron que si les gusta.


En mi opinión la identidad personal es importante por que nos ayuda a permitir apreciar y respetar nuestra individualidad. De igual manera es importante por que nos hace aceptarnos tal y como somos.

Yo opino que la identidad personal ayuda a vivir con otros por que así se vive la familia, la comunidad y las sociedades, en conclusión es importante por que si no tuvieramos identidad no seríamos nadie y sin ella no valdríamos nada.

Evidencias 2.4

Miranda Gutiérrez Brenda Ximena :3 Martes 10 de Marzo del 2022
604

Entregué	Aprendí 
1. Tarea de las copias Racionalismo	1. Aprendí que en el racionalismo tienes que ver las cosas de otra manera que no sabes es lo que ves y ya, es como está conformada
2. Tarea de las copias Descartes	2. Conoció: Tiempo luego existo. Para Descartes es era la frase esencial para que nos diéramos cuenta que realmente existamos en este mundo
3. Tarea de las copias Empirismo	3. El empirismo es la forma en que nosotros aprendemos solo "viendo"
4. " " Locke y Hume	4. Criticismo, supera el proyecto empirista y racionalista. Fenómeno: Es algo que puedes ver y sentir. Número: Es algo que solo vive en tu conciencia
5. " " Criticismo e idealismo Alemán	5. Kant, Razon y Voluntad. La voluntad es algo que quieres esperar y la razón es como la justificación para hacer algo
6. " " Kant	6. Con Hegel aprendí que la Tesis es la afirmación de tu tema, la Antitesis es la negación del porque de la tesis, y la Síntesis es tu
7. Tarea de las copias de Hegel	
8. " " Algunas reflexiones contra el proyecto moderno	



Martes 10 de Marzo - 2020

Miranda Gutiérrez Brenda Ximena 13 604

¡PALMEA!

Autoevaluación

Contesta las preguntas.



1. ¿Cómo evaluarías tu desempeño en lo que se refiere a tu participación, interés y atención durante el desarrollo de las actividades del bloque? Subraya y justifica tu respuesta.

- 5 Excelente 4 Bueno 3 Regular 2 Suficiente 1 Inadecuado

porque yo no recibí apoyo de que presta atención. He entregado la mayoría de mis tareas, pero en algunas cosas considero que estoy mal y no corrigió eso.

2. ¿Qué logros identificas en tu aprendizaje?

Ver las cosas desde otra perspectiva, y no tanto en como lo ven todos, procura ser un pequeño cambio, e intentar que otras personas vean cosas que otros no... y aprendí el idioma colineaco.

3. ¿Qué medidas puedes adoptar para mejorar tu desempeño y el de tus compañeros?

Buscar más información, sobre lo que vimos en clase, no solo quedarnos con lo que ve, sino investigar más a fondo.

4. ¿Qué deberías hacer para mejorar o mantener las actitudes que promuevan tu mejor desempeño en las actividades de aprendizaje tanto colaborativas como individuales?

Investigar un poco más y esforzarme a querer entender un poco mejor las cosas.

5. ¿Qué puedes hacer para evitar actitudes negativas que limiten tu desempeño y rendimiento en el logro de los aprendizajes primordiales del bloque?

Ser más dedicada y dejar de ser peregrina :c

8 porque no considero que haya entendido todo a la primera, además de que casi no participo :c

Coevaluación

Evalúa tu desempeño y el de tu equipo en las actividades colaborativas. Si son más integrantes, haz su evaluación en tu cuaderno. Comparte el resultado con los compañeros y establezcan compromisos personales para que el equipo funcione mejor.

- 5 Excelente 4 Bueno 3 Regular 2 Suficiente 1 Inadecuado

Criterio	Nombre del compañero Moncayo Mondragón Cristian	Nombre del compañero	Mi nombre Brenda Ximena (yo)
1. Respetar las aportaciones de los miembros del grupo, aunque estas no vayan de acuerdo con sus ideas.	5		1 Si, porque todos participamos para entender.
2. Identifica habilidades y destrezas en los miembros del equipo para cumplir con los trabajos encomendados por el profesor.	4		2 Aunque se me complie porque no se como identificarlos.
3. Compartir las responsabilidades con los miembros del equipo y cumplir con los compromisos adquiridos.	5		3 Si, me comero en buscar como ayudar a mis compañeros.
4. Muestra buenas habilidades de comunicación que le permiten saber hacer pedidos y escuchar a los demás.	4		4 Muchas veces se me facilita hablar y comunicarme.
5. Contribuye activamente y con entusiasmo en las actividades que favorecen el aprendizaje del grupo.	5		5 Si, siempre positivo :c

✓ **¡PALMEA!** Martes 10 Marzo 2020

Nombre: Miranda Gutiérrez Brenda Jimena 23
Escuela: _____





Heteroevaluación

Responde las preguntas. Continúa con la autoevaluación y coevaluación de la siguiente página; recorta la hoja y entrégasela a tu profesor.

1. ¿Cuál es el proyecto de la modernidad?
Hace cosas en una idea de la historia no como un progreso, sino como un desmoronamiento fruto de un humanismo que incluye las nociones de razón pura, relativismo, ciencia abstracta, etc. (p. 132)
2. ¿En qué consiste la crítica de los empiristas?
Rechazan su concepción en la representación de como explican el que un objeto, elemento, o cierta distancia de la mente, se presente en la realidad (verdad) (verdad) (p. 119)
3. ¿Por qué surge la filosofía crítica de Kant?
Habia proyectado fundamentalmente la metafísica como un conjunto de ficciones en su obra "Crítica de la razón pura" y se proyecta en "arquitectura de la razón" (p. 126)
4. ¿A qué problemáticas responde el idealismo alemán?
Fundamentalmente la metafísica como una ciencia. La elaboración de este sistema, se inspiraron en la ciencia de la física y elaboraron proposiciones verdaderas, verificables, y con valor cognoscitivo sobre como aparece el mundo. (p. 124)
5. ¿Cuál es la crítica que hace el materialismo histórico al proyecto moderno?
Rechazó a la educación rechazó al socialismo por ser una ciencia sin sustancia, pues consideró que necesitaba conocer y luego juzgar (p. 132)
6. ¿En qué consiste la filosofía de la angustia de Kierkegaard?
La participación del individuo y los límites de su existencia. Se enfrenta al problema del existencialismo. Rechaza en los límites de la ciencia y la libertad del individuo desde el pecado. (p. 140)
7. ¿Qué propone el vitalismo de Nietzsche como corriente filosófica?
Niega la razón instrumentadora, en los fundamentos del este como forma suprema de vida; del nihilismo y las formas de transición (cristianismo); de la muerte de Dios y del superhombre. (p. 145)
8. ¿Cuáles son los argumentos principales que utilizan los proyectos alternos de la modernidad?

Pérez Hernández Luis Enrique 10-03-2020
Gpo: 604

Entregué	Aprendí
1 Problema del conocimiento	Pues que el hombre tiene la costumbre de dudar si el conocimiento es verdadero 
2 Racionalismo	Pues que todo conocimiento proviene de la razón y su máximo exponente es Descartes
3 Empirismo	Pues aprendí que es la contraparte del racionalismo que el conocimiento no viene de la razón sino de la experiencia.
4 Idealismo alemán	Le soy sincero, no aprendí casi nada de este tema, solo se que es la postura de Kant y que según yo duda ante todo conocimiento
5 Hegel	Se que es un aprendiz del gran Kant pero que el varia un poco en su filosofía, el utiliza la dialéctica: tesis, antítesis y síntesis

<p>6 Proyectos alternos a la modernidad</p> 	<p>No profundice en este tema, solo me intereso mucho el triángulo de Pascal que introduce a la ración Matemática de coeficientes de Binomios y Potencias</p>
<p>7 La Angustia: Kierkegaard</p>	<p>A diferenciar entre angustia, miedo, libertad, Pecado y eso solo porque lo restiene para dibujar un simple ejemplo.</p>
<p>8 El vitalismo: Nietzsche</p>	<p>Pues se que Nietzsche fue un gran admirador de Schopenhauer y su filosofía y que analizaba los datos en vez de aceptarlos</p>
<p>9 Modernidad</p>	<p>Que se divide en Racionalismo, Empirismo, Idealismo y Proyectos alternos. Esta empieza cuando Galileo Galilei explica que la tierra no es el centro del universo.</p>
<p>Cal 5.7 Casi no aprendí nada, pero soy un chico cumplidor</p>	

Pérez Hernández Luis Enrique Gpos 604

10-03-2020

¡PÁLMEA!

Autoevaluación

Cals. 8

Contesta las preguntas.

No me vuelvo loco, a lo mejor no hice mucho pero creo que de mi parte hubo interés, aparte esta clase me sirvió para humanidades

1. ¿Cómo evaluarías tu desempeño en lo que se refiere a tu participación, interés y atención durante el desarrollo de las actividades del bloque? Subraya y justifica tu respuesta.

- 5 Excelente 4 Bueno 3 Regular 2 Suficiente 1 Inadecuado

Pues nunca falté, hice todas las tareas, pero no voy a decir que puse atención a todo a veces me distrajo

2. ¿Qué logros identificas en tu aprendizaje?

Más que nada que en que pues gracias a los textos tuve que leer unos dos veces para entender

3. ¿Qué medidas puedes adoptar para mejorar tu desempeño y el de tus compañeros?

Pues en las tareas se veía la falta de interés, y ya mejor les decía que no la había hecho y creo que explotó su interés

4. ¿Qué deberías hacer para mejorar o mantener las actitudes que promuevan tu mejor desempeño en las actividades de aprendizaje tanto colaborativas como individuales?

Trato de no distraerme mucho con otros temas, a diferencia de otros semestros primero hago la tarea y después hay tiempo para lo demás

5. ¿Qué puedes hacer para evitar actitudes negativas que limiten tu desempeño y rendimiento en el logro de los aprendizajes primordiales del bloque?

Como ya menciono, priorizar la escuela y bastantes ejemplos tengo para analizar que pesara si no lo hago



Coevaluación

Evalúa tu desempeño y el de tu equipo en las actividades colaborativas. Si son más integrantes, haz su evaluación en tu cuaderno. Comparte el resultado con los compañeros y establezcan compromisos personales para que el equipo funcione mejor.

- 5 Excelente 4 Bueno 3 Regular 2 Suficiente 1 Inadecuado

Criterio	Nombre del compañero	Nombre del compañero	Mi nombre
Respeto las aportaciones de los miembros del grupo, aunque estas no vayan de acuerdo con sus ideas.	Pérez Hernández María Gabriela		Pérez Hernández Luis Enrique
Identifica habilidades y destrezas en los miembros del equipo para cumplir con los trabajos encomendados por el profesor.	Si tiene relaciones a lo que dicen		
Comparte las responsabilidades con los miembros del equipo y cumple con los compromisos adquiridos.	Si, hablo de lo que debe del tema para que puedan hacer el trabajo.		
Muestra buenas habilidades de comunicación que le permiten saber hacer peticiones y escuchar a los demás.	Si, tanto que muestra los trabajos.		
Colabora activamente y con entusiasmo en las actividades, lo que favorece el aprendizaje del grupo.	Si, cuando me hace solicitudes mandarme en las clases.		

Cals. 7

Aunque no aprendió mucho, se esforzó

10-03-2020

¡PALMEA!

Nombre: Pérez Hernández Luis Enrique

Escuela: Bachilleres 1 "El Rosario"

Grupo: 604



Heteroevaluación

Responde las preguntas. Continúa con la autoevaluación y coevaluación de la siguiente página; recorta la hoja y entrégasela a tu profesor.

Pág- 110 - Párrafo 2

1. ¿Cuál es el proyecto de la modernidad?

Se basa en 3 preguntas que le preocupan al hombre ¿quién es el mismo?, ¿cuáles son sus capacidades?, ¿qué es el pensamiento?. Pero sobre todo, centra sus fuerzas en la forma en que lleva a cabo su actividad

2. ¿En qué consiste la crítica de los empiristas?

Pues es lo contrario de los racionalistas, los empiristas dice que el conocimiento se da directo entre el objeto por conocer y el sujeto que intenta conocerlo. En resumen, el conocimiento viene de la experiencia. Lo sigue de un apunte de clase

3. ¿Por qué surge la filosofía crítica de Kant?

Para resolver las preguntas escépticas es necesario entender las funciones de los conceptos como los principios puros para alcanzar las condiciones del entendimiento

4. ¿A qué problemáticas responde el idealismo alemán?

Su principal objetivo era fundamentar la metafísica como una ciencia. Consistió en averiguar cuáles son los límites del ejercicio de la razón - Pág 124, párrafo 1

5. ¿Cuál es la crítica que hace el materialismo histórico al proyecto moderno?

Pensó en una idea de la historia no como un progreso, sino como un desahucamiento fruto de un humanismo que rechaza las nociones de razón pura, relativismo, ciencia abstracta, etc.

6. ¿En qué consiste la filosofía de la angustia de Kierkegaard?

Su filosofía existencialista, profundiza en los límites de la conciencia de la libertad del individuo desde el pecado; para él: Angustia

7. ¿Qué propone el vitalismo de Nietzsche como corriente filosófica?

En vez de aceptar de la conciencia los datos que ésta presenta a la especulación como supuestos básicos, como algo elemental y simple se entretiene en analizarlos

8. ¿Cuáles son los argumentos principales que utilizan los proyectos alternos de la modernidad?

Pág 121
Párrafo 2

Pág 132
Párrafo 4

Pág 140
Párrafo 1

Pág. 145
Párrafo 7

Cals. 7

Me sorprendí mucho, sabía algunas cosas como lo de empiristas y racionalistas, pero otros temas como idealismo alemán o la filosofía de autores no logre comprender

Mata Davila Karen. Hrel

609



Marzo-2020

lo que entregue.

lo que aprendí.

1. Todas mis actividades las entregué a tiempo.
2. No falte a ninguna clase.
3. Siempre tenía actitud positiva en la clase.
4. Me dirigía siempre con respeto hacia el profesor y amigos.
5. Siempre traje mi material de trabajo.
6. Cumplo con mi cuaderno en tiempo y forma.
7. Respete reglas de la clase.
8. No entregue act. fuera de tiempo.
9. Realicé act. en clase.
10. Tengo mi cuaderno ordenado.

1. Aprendí cuales son las 3 reglas de Isaac Newton que son 4.
2. A diferenciar entre el pensamiento empirista y racionalista.
3. Los 3 postulados del principio empirista.
4. La diferencia entre el numero esto afirma lo real, y el fenómeno aparece ante nuestra sensibilidad.
5. Los tipos de juicio
 - A priori → Es la razón
 - A posteriori → Todo es a través de la experiencia.
 - Analítico → Nosé como explicarlo pero sé como un ejer
 - Sintético → el pentágono tiene 5 lados.
 - ↓
 - la primavera es una estación del año.
6. Aprendí el Imperativo categórico, que de obra moralmente. un ejemplo de este puede ser ¿Esta bien robar?
7. Metodo de Hegel.
 - Tesis → Momento de la Afirmación.
 - Antítesis → Negación
 - Síntesis → Final.
8. Aprendí de manera más fácil lo que es el capitalismo para Marx.
9. Aprendí a que la ciencia y el progreso van de la mano para la tecnología, por que la ciencia es la base de conocimiento, merodo y el progreso es el adelanto de las cosas.

10. El capital, que es una fuerza motora de la sociedad.
 esta el Proletariado Burguesía
 Fuerza de trabajo Tiene el dinero.

Mata Daniela Karen Htee 604

>> **AUTOEVALUACION** <<



Calificación: 8

Justificación. Merece esta calificación porque he cumplido con todas mis tareas, las entrego en tiempo y forma. Sin embargo y soy sincera no todas las he hecho yo, en algunas preguntas si ~~era~~ las copio, ~~pero~~ se que eso es incorrecto.

Nunca he faltado ~~un tarea~~ y he razonado todos los problemas que el profesor plantea, he mostrado respeto ante el profesor y compañeros de clase, también tengo entusiasmo en aprender y me esfuerzo todas las clases para poder comprender todo. Sin embargo no participo mucho en clase por miedo, no se si lo que diga esta bien o mal, y me da un poco de pena, pero se que debo cambiar eso.

scriba

03 / Marzo / 2020.

Mata Davila Karen 609

Coevaluación.

De: Blanco

Para: Karen.

Calificación: 9



Justificación:

Se merece esta calificación por que es una persona que pone empeño, esfuerzo y dedicación a lo que esta haciendo, siento que podría mejorar en el aspecto que podría identificar cosas de las demás personas con las que trabaja y así tomarlo a su favor y convivir más.

Tambien se merece esta calificación porque no a fallado, o cumplido con todos los aspectos a evaluar y creo que es una persona que sabe escuchar y trabajar en equipo.

Scioo



¡PALMEA!

Mata Daniela Karen Itzel 609

Autoevaluación

Contesta las preguntas.



- ¿Cómo evaluarías tu desempeño en lo que se refiere a tu participación, interés y atención durante el desarrollo de las actividades del bloque? Subraya y justifica tu respuesta.
 ⑤ Excelente ④ Bueno ③ Regular ② Suficiente ① Inadecuado
 No participo mucho en clase por miedo a decir algo malo, y también por razones que no presto mucha atención. Falto por eso no puedo lograr la experiencia.
- ¿Qué logros identificas en tu aprendizaje?
 He aprendido a razonar mucho ante los problemas, también a pensar aunque sienta un tanto miedo, no todos sabemos pensar, se es algo que yo sí he aprendido a razonar y pensar.
- ¿Qué medidas puedes adoptar para mejorar tu desempeño y el de tus compañeros?
 Participar más, hacer las tareas con tiempo para así tener tiempo sin necesidad de apurar, involucrar más a mis compañeros para hacer la clase un poco más divertida.
- ¿Qué deberías hacer para mejorar o mantener las actitudes que promuevan tu mejor desempeño en las actividades de aprendizaje tanto colaborativas como individuales?
 Tener más seguridad de mí mismo para así no tener miedo a por que participo, organizar más mis tiempos para hacer la tarea "ya", y no dejarla a mis compañeros.
- ¿Qué puedes hacer para evitar actitudes negativas que limiten tu desempeño y rendimiento en el logro de los aprendizajes primordiales del bloque?
 Olvidarme de las distracciones, no dejar el teléfono mientras estoy en clase, debo estar siempre con miedo, con pena, o con flojera de no investigar cosas en lo que tengo duda.

Coevaluación

Evalúa tu desempeño y el de tu equipo en las actividades colaborativas. Si son más integrantes, haz su evaluación en tu cuaderno. Comparte el resultado con los compañeros y establezcan compromisos personales para que el equipo funcione mejor.

- ⑤ Excelente ④ Bueno ③ Regular ② Suficiente ① Inadecuado

Criterio	Nombre del compañero Elyen	Nombre del compañero	Mi nombre
Respetar las aportaciones de los miembros del grupo, aunque estas no vayan de acuerdo con sus ideas.	5		
Identificar habilidades y destrezas en los miembros del equipo para cumplir con los trabajos encomendados por el profesor.	4		
Compartir las responsabilidades con los miembros del equipo y cumplir con los compromisos adquiridos.	5		
Muestra buenas habilidades de comunicación que le permiten saber hacer peticiones y escuchar a los demás.	5		
Colabora activamente y con entusiasmo en las actividades, lo que favorece el aprendizaje del grupo.	5		

IPALMEA!

Nombre: Mata Dávila Karen Itzel.

Escuela: Colegio de Bachilleres Plantel 1 Rosario. Grupo: 609

Heteroevaluación

Responde las preguntas. Continúa con la autoevaluación y coevaluación de la siguiente página; recorta la hoja y entrégasela a tu profesor.



1. ¿Cuál es el proyecto de la modernidad?

132

Marx pensó en una idea de la historia no como un progreso, sino como un devaluamiento fruto de un humanismo que rechaza las nociones de razón para relativismo, ciencia abstracta, etc.

2. ¿En qué consiste la crítica de los empiristas?

Es necesaria la noción de conciencia que recibe las percepciones como un receptáculo y cambian su función cuando percibe actúan y manipular esos contenidos.

3. ¿Por qué surge la filosofía crítica de Kant?

126

Había proyectado fundamentar la metafísica como una ciencia de fe establecida en su obra crítica de la razón pura que sería resuelta y se pudo resolver los problemas del empirismo.

4. ¿A qué problemáticas responde el idealismo alemán?

129

Fundamenta la metafísica como una ciencia que consistió en descubrir reglas, son los límites del ejercicio de la razón. Pensaba que la fundamentación de la metafísica como ciencia consolidaría la esencia de los contenidos filosóficos se mantuvieran en pie después de la crítica.

5. ¿Cuál es la crítica que hace el materialismo histórico al proyecto moderno?

132

Respecto a la educación rechaza el racionalismo por ser una ciencia sin sustancia, pues primero se necesita conocer y después juzgar.

6. ¿En qué consiste la filosofía de la angustia de Kierkegaard?

140

Profundiza sobre la participación del individuo. Podemos denominar existencialista, profunda en los límites de la conciencia de la libertad del individuo desde el pecado.

7. ¿Qué propone el vitalismo de Nietzsche como corriente filosófica?

144

Niega la razón instrumentalizada, en los lineamientos del arte como forma suprema de la vida, del nihilismo y las formas de transvaloración (cristianismo) de la muerte de Dios y del Super hombre.

8. ¿Cuáles son los argumentos principales que utilizan los proyectos alternos de la modernidad?

Herrera Flores Ricardo Gabriel. GRUPO: 604 20-03-20

Entregué...		Aprendí...	
1	...Disertación.	1	... a usar la razón para entender temas como el conocimiento, la naturaleza y la razón.
2	...Cuadernillo de actividades	2	... la diferencia entre racionalismo y empirismo, sin embargo sus filósofos podran ser a veces empiristas pero otras veces racionalistas, y viceversa.
3	...Cuaderno de apuntes	3	... los diferentes tipos de juicios según Kant.
4	... mi tiempo, asistí a todas las clases.	4	... sobre la dialéctica (que también la vi en humanidades I) y sobre las investigaciones de Hegel en ella y sus tres partes.
5	... dedicación, creo que mi esfuerzo fue suficiente para lograr y aprender más de los logros y de la materia.	5	... algunas de las características y diferencias del empirismo e idealismo.
		6	... a identificar y diferenciar las filosofías de John Locke y Hume
		7	... a utilizar el vocabulario de esta materia ya que al principio se me complicaba demasiado.
		8	... a conocer la historia de René Descartes y los sucesos que hizo como inaugurar la modernidad.

12-MARZO-2020

IPALMEA!

ACCIÓN
PÁGINA

Nombre: Herrera Flores Ricardo Gabriel.

Escuela: COLBACH #1 "EL ROSARIO"

Grupo: 604

Heteroevaluación



Responde las preguntas. Continúa con la autoevaluación y coevaluación de la siguiente página; recorta la hoja y entrégasela a tu profesor.

112

1. ¿Cuál es el proyecto de la modernidad?

Marx pensó en una idea de la historia no como un proceso, sino como un desenvolvimiento, fruto de un humanismo que rechazó las nociones de la razón, puro relativismo, ciencia abstracta, etc.

118

2. ¿En qué consiste la crítica de los empiristas?

Terminó una variación en la presentación de cómo explican el que un objeto eterno a cierta distancia de la mente, está juntos.

127

3. ¿Por qué surge la filosofía crítica de Kant?

Habrá proyectado fundamentos como la metafísica como una ciencia, fortaleció sus obras y critica la razón.

moderno

4. ¿A qué problemáticas responde el idealismo alemán?

Fundamentos la metafísica como una ciencia, en la elaboración de este proceso, su inserción fue la ciencia de Newton.

132

5. ¿Cuál es la crítica que hace el materialismo histórico al proyecto moderno?

Respecto a la educación rechaza el racionalismo por ser una ciencia sin sustancia, pues primero se necesita conocer y luego juzgar.

6. ¿En qué consiste la filosofía de la angustia de Kierkegaard?

La participación del individuo y los límites de su existencia, se presenta al problema del existencialismo, y profundiza en los límites de la ciencia de la libertad.

40

7. ¿Qué propone el vitalismo de Nietzsche como corriente filosófica?

Niega la razón instrumentalizada en los humanos, tenía otros parámetros del arte como forma suprema de vida: del nihilismo y las diferencias del existencialismo.

45

8. ¿Cuáles son los argumentos principales que utilizan los proyectos alternos de la modernidad?

Comparar parámetros e ideas de ciencia a tener un mejor futuro al mundo que se está viviendo hoy.

Herrera Flores Ricardo Gabriel.

GRUPO: 604

12-MARZO-2020

¡PALMEA!

Autoevaluación

Contesta las preguntas.

1. ¿Cómo evaluarías tu desempeño en lo que se refiere a tu participación, interés y atención durante el desarrollo de las actividades del bloque? Subraya y justifica tu respuesta.

- 5 Excelente 4 Bueno 3 Regular 2 Suficiente 1 Inadecuado

En mi opinión, mi desempeño fue bueno porque aprendí los temas vistos en clase y asistí a todas las clases.



2. ¿Qué logros identificas en tu aprendizaje?

Logré entender y pulir mis conocimientos en la filosofía ya que mi área asignada fue humanidades y artes, por lo tanto, me fue de mucha ayuda este curso.

3. ¿Qué medidas puedes adoptar para mejorar tu desempeño y el de tus compañeros?

Principalmente pagar atención es indispensable por lo menos llevarnos algo de este curso, además de participar más.

4. ¿Qué deberías hacer para mejorar o mantener las actitudes que promuevan tu mejor desempeño en las actividades de aprendizaje tanto colaborativas como individuales?

Participar más, honestamente a menudo suelo tener dudas sobre mis conocimientos y, por lo tanto, no participo.

5. ¿Qué puedes hacer para evitar actitudes negativas que limiten tu desempeño y rendimiento en el logro de los aprendizajes primordiales del bloque?

Poner como prioridad la puntualidad a las clases y ser más atento a la clase.

Coevaluación

Evalúa tu desempeño y el de tu equipo en las actividades colaborativas. Si son más integrantes, haz su evaluación en tu cuaderno. Comparte el resultado con los compañeros y establezcan compromisos personales para que el equipo funcione mejor.

- 5 Excelente 4 Bueno 3 Regular 2 Suficiente 1 Inadecuado

Criterio	Nombre del compañero Anahí	Nombre del compañero Gustavo	Mi nombre Ricardo
Respetar las aportaciones de los miembros del grupo, aunque éstas no vayan de acuerdo con sus ideas.	5	5	5
Identificar habilidades y destrezas en los miembros del equipo para cumplir con los trabajos encomendados por el profesor.	4	4	4
Compartir las responsabilidades con los miembros del equipo y cumplir con los compromisos adquiridos.	5	5	5
Muestra buenas habilidades de comunicación que le permiten saber hacer peticiones y escuchar a los demás.	3	4	4
Colabora activamente y con entusiasmo en las actividades, lo que favorece el aprendizaje del grupo.	5	5	5

§35. Anexo 4 Programa de estudios (selección)

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

COLEGIO DE BACHILLERES

► Programa de Asignatura

Problemas Filosóficos

● Clave: 610

● Horas: 3

● Créditos: 6

6to. Semestre

<https://www.gob.mx/bachilleres>

PRESENTACIÓN

Actualmente se reconoce que la docencia es una de las profesiones más complejas. La práctica de la enseñanza se ha articulado con exigencias ineludibles que los profesores satisfacen cotidianamente de muchas maneras: conocimientos actualizados; acerca de su asignatura; habilidades metodológicas y herramientas didácticas; capacidades para conectarse con las formas en que aprenden los estudiantes; sensibilidad y empatía para atender constructivamente con las emociones de los adolescentes, entre otras.

Particularmente, en la Educación Media Superior los docentes están comprometidos con la adecuación de su planeación didáctica para decenas o cientos de estudiantes e inician sus clases formulando retos y preguntas que buscan ser interesantes y motivantes, con las especificidades para cada uno de sus grupos. Realizan al mismo tiempo acciones de diferente naturaleza, como reflexionar sobre sus prácticas, describirlas y contrastarlas con las de sus colegas para mejorarlas.

En el marco de la Reforma y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, se han presentado los Programas de Estudio de Referencia con base en el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, en los cuales se impulsan los aprendizajes clave que los estudiantes deben lograr al cursar la formación básica en este nivel educativo. Asimismo, se concreta este planteamiento en las tres áreas de formación del Colegio de Bachilleres -Básica, Específica, Laboral- para el logro del perfil de egreso, que fortalece la formación integral en el desarrollo de las habilidades comunicativas, el impulso de habilidades socioemocionales y el trabajo colaborativo.

La Dirección General, ha implementado una estrategia de difusión y formación con base en los programas de estudio, que busca fortalecer las competencias y habilidades pedagógicas de los docentes del Colegio de Bachilleres para que reconozcan, experimenten e interioricen las prácticas que se proponen en este material.

Finalmente, es necesario agradecer a los profesores de los veinte planteles del Colegio que participaron en la elaboración de estos programas, por el interés y compromiso mostrados, los aportes realizados durante los debates, así como su dedicación para elaborar con claridad y pertinencia, conceptos, definiciones e ideas que se incluyeron en los distintos apartados que componen el programa de estudios.



FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

El nivel de educación media superior tiene como propósito contribuir a que los estudiantes logren cuatro aprendizajes básicos que consisten en aprender a ser, convivir, aprender y hacer. Tales aprendizajes están delimitados en el Marco Curricular Común y expresados en el perfil de egreso, que representa el último nivel de logro esperado para todo el trayecto de la educación obligatoria y proporciona una formación propedéutica para la educación superior, prepara para ingresar al mundo del trabajo, favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la educación integral de las personas e impulsa el fortalecimiento de derechos y obligaciones ciudadanas.

En este planteamiento, el Colegio de Bachilleres ha emprendido, desde la difusión del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en abril de 2017, varias acciones que tienen el propósito de construir un proyecto educativo colectivo que atienda las necesidades y expectativas de los estudiantes, los docentes y la sociedad en general, a fin de que la educación que ofrece, sea de calidad con equidad y pertinente para sus egresados, favorezca su integración social, los prepare para ejercer su ciudadanía y aprendan a vivir en armonía con su entorno, logren mejores aprendizajes y les proporcione las competencias para un acceso a estudios de nivel superior y un desempeño laboral exitoso.

Desde su creación, el plan de estudios del Colegio se organiza en tres Áreas de Formación: Básica, Específica y Laboral.

- **Área de Formación Básica:** le corresponde impulsar la formación general de todo bachiller en el desarrollo de las competencias genéricas y las disciplinares básicas, que implican el conocimiento y uso estratégico de los aprendizajes clave, e involucren habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas, para que el estudiante reconozca, interprete y actúe sobre su propia realidad con mejores elementos de conocimiento. Esta Área se organiza en seis campos disciplinares: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales y Desarrollo Humano.
- **Área de Formación Específica:** tiene la intención de ofrecer la formación propedéutica general del bachiller a través de cuatro dominios profesionales, con materias optativas que fortalecen conocimientos, habilidades, valores y actitudes, profundizan en diversos campos del saber y apoyan en la definición vocacional del estudiante; situación que le permite prepararse para presentar exitosamente el examen de admisión y cursar la licenciatura de su interés. Se desarrollan las competencias disciplinares extendidas, que le permiten abordar temas actuales de su preferencia, para explicarlos desde el ámbito de acción de las disciplinas que conforman cada dominio profesional: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas, Humanidades y Artes.

6 | Problemas Filocólicas | Programa de asignatura

- **Área de Formación Laboral:** tiene la intención de desarrollar en los estudiantes competencias profesionales básicas que respondan a las necesidades actuales del sector productivo, es decir, se genera la alternativa de incorporarse al trabajo, ya sea subordinado o independiente. Está organizada en siete grupos ocupacionales: Arquitectura, Biblioteconomía, Contabilidad, Informática, Química, Recursos Humanos y Turismo.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) proporcionó planes y programas de estudio de referencia para cinco campos disciplinares, que contienen aprendizajes clave¹, los cuales favorecen la organización disciplinar del conocimiento y, al mismo tiempo, su integración inter e intra asignaturas en el Área de Formación Básica. En el caso de Desarrollo Humano - campo de creación del Colegio de Bachilleres- así como en las áreas de Formación Específica y Laboral, los aprendizajes clave, han sido contruidos expresamente para los programas de estudio, de acuerdo con la esencia y la estructura establecida en el Modelo Educativo.

La organización del plan de estudios en estas tres áreas de formación expresa la intencionalidad y particularidades del perfil de egreso. Para que el docente conozca y pueda desarrollar su práctica educativa en este contexto, se estructuró el programa de estudios de una asignatura como herramienta indispensable que le permite prever, planear y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. Es un documento prescriptivo en el que la institución comunica qué se debe enseñar, recomienda cómo hacerlo y señala qué evaluar. Detalla los aprendizajes clave y lograr en cada curso, la perspectiva teórico-metodológica que los organiza y dosifica para ser enseñados, favorece que los estudiantes desarrollen *los aprendizajes prescritos, de manera profunda, significativa, situada y graduada, evitando así la dispersión curricular*².

Los programas de estudio orientan la práctica educativa al especificar, en un espacio curricular determinado, los contenidos; los aprendizajes a desarrollar por los alumnos; así como las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para promover la construcción de dichos aprendizajes, proponen los recursos didácticos y las fuentes de información en las cuales los estudiantes y docentes pueden apoyarse para el logro de los propósitos establecidos. Además, permiten la acción de las académicas y docentes, al adecuar su práctica a las condiciones y contexto de cada plantel que contribuyen a:

- Favorecer redes de aprendizajes que permitan, a través de la interdiscipliniedad y la transversalidad, adquirir nuevas formas de comprender, analizar e interpretar, como para proponer soluciones a problemas y fenómenos sociales y naturales de alcance nacional, regional y global.

1. Los **aprendizajes clave** son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al cumplimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, posibilitan las acciones cognitivas y formativas que promueven la incorporación a la sociedad del siglo XXI. SEMS (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, pág. 77.

2. Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria.

Programa de asignatura | Problemas Filocólicas | 7

- Desarrollar procesos de transversalidad de los aprendizajes, a través de la articulación y la interdependencia de las diferentes asignaturas, tanto a nivel de las competencias, como de los aprendizajes esperados y su materialización a través de productos.
- Favorecer en cada joven, la construcción del proyecto de vida, que le permita hacer consciente lo que es y lo que pretende ser; lo que desea para su futuro, incluyendo la disposición, compromiso, esfuerzo y constancia que requerirá para su logro.
- Desarrollar de forma transversal habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes mantener relaciones interpersonales sanas, manejar sus emociones, tener la capacidad de afrontar la adversidad, actuar con efectividad y reconocer la necesidad de solicitar apoyo.
- Favorecer de manera transversal competencias habilitantes como la lectura, escritura, expresión oral y uso de tecnologías de la información, las cuales permiten a los estudiantes el desarrollo integral del conjunto de competencias genéricas y disciplinares, al movilizar e integrar los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas que poseen y, con ello, hacer evidentes los desempeños alcanzados que los habilitan para proseguir convenientemente sus estudios.

Transversalidad

La transversalidad es una estrategia para lograr la formación integral y pertinente del estudiante, que considera los contenidos culturales, éticos, estéticos de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere. La intención es promover un egresado sensible, capaz de ser crítico y tomar una posición con una actuación consecuente sobre los problemas de su entorno.

La transversalidad se desarrolla mediante ejes que atraviesan en forma vertical y horizontal al currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los contenidos correspondientes a las diferentes asignaturas. Los ejes transversales van más allá de los ámbitos disciplinares y temáticos tradicionales; pretenden impulsar nuevos espacios para que los aprendizajes esperados por los estudiantes, puedan nutrirse no solo de los límites disciplinares de una sola asignatura, sino de la diversidad de los objetos de conocimiento que se le proponen en distintas áreas, además de enlazarse con otros aspectos, antes solo implícitos en el proceso educativo, como los valores y las actitudes esenciales en la formación de los jóvenes, en tanto individuos y en su espacio social.

Lo distintivo de los ejes transversales es que responden a demandas sociales de aprendizaje, relacionados con la vida cotidiana del estudiante. Cada uno, tiene la cualidad de atravesar todas las áreas y actividades que se desarrollan en el Colegio; su abordaje no se circunscribe a una materia o asignatura específica.

B | Problemas filosóficos | Programa de asignatura

Ejes de Transversalidad

Se contemplan cinco ejes transversales, expresados en nuestro Plan de Estudios en los once ámbitos del perfil de egreso y se concretan en los aprendizajes clave de cada materia.

1. Formación humana y social, con tres dimensiones

- **Ético-política.** Se considera como un recurso para aprender a discernir, reflexionar, deliberar, valorar opciones axiológicas, y argumentar principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable, el pensamiento crítico, el respeto a los derechos de los otros y al medio ambiente.

- **Educación en estética y en arte.** Tiene efectos cognitivos que preparan a los estudiantes para la vida. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico, lo que significa saber utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas.

- **Educación para la salud.** Se deben impulsar actuaciones que promuevan la salud, lo que requiere introducir en las áreas, hechos, conceptos y principios que permitan reconocer y practicar los procedimientos, habilidades y actitudes para la prevención de enfermedades y conservación de la salud, aprecio de los valores de vida, y manifestación de actitudes que permitan un ambiente sano en el entorno, es decir, un medio ambiente saludable implica el aspecto físico, pero también el cultural y social.

2. Desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo. Despliega el pensamiento crítico y creativo, a partir del pensamiento básico promueven una concepción integral de la formación del estudiante, tanto en lo individual como en lo colectivo, haciendo uso del trabajo colaborativo y de la metacognición.

3. Desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Aborda desde tres dimensiones (digital, informacional, comunicacional) el desarrollo de habilidades en el estudiante que le permiten el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para consultar información válida y confiable, comunicarse, así como difundir e intercambiar de manera asertiva, el conocimiento.

4. Lenguas. Desde los planteamientos de la UNESCO, este eje complementa las habilidades comunicativas al desarrollar vocabulario, hablar, escribir, escuchar y leer. Por otra parte, el aprendizaje de un segundo idioma permite el acceso a otros sistemas de valores y maneras de interpretación del mundo y comprensión cultural. Por ello la acreditación de un segundo idioma, es parte esencial en la formación integral del estudiante.

Programa de asignatura | Problemas filosóficos | 9



Intenciones educativas

Las intenciones educativas expresan el desempeño que los estudiantes deben demostrar al término de su proceso formativo, en diferentes niveles de concreción curricular: Área de formación, Campo disciplinar o grupo ocupacional, Materia o salida Ocupacional y Asignatura.

Área de Formación Básica

El Área de Formación Básica apoya la formación general de todo bachiller. Tiene como finalidad desarrollar las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas que implican el desarrollo y uso estratégico de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas, que le permiten interpretar la realidad de manera racional, actuar sobre ella y transformarla, así como identificar problemas de la vida cotidiana y proponer alternativas de solución.

Las materias y asignaturas del Área de Formación Básica se integran en cuatro campos disciplinares:

- Comunicación
- Matemáticas
- Ciencias Experimentales
- Ciencias Sociales
- Humanidades
- Desarrollo Humano

Campo disciplinar de Humanidades

El campo disciplinar de Humanidades, se plantean diferentes maneras de interrogar la realidad mediante un proceso reflexivo, crítico y deliberativo que permite al estudiante tomar una postura ante la vida y ante determinadas situaciones relativas a sí mismo, al ser humano, a la sociedad, y a la naturaleza.

Programa de asignatura | Problemas Filosóficos | 15

Comprende explicaciones sobre la constitución moral y ética del individuo y la búsqueda de respuestas que, históricamente, se han dado a problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, la dignidad de la persona, la libertad y la responsabilidad consigo mismo, con los otros y con el entorno. Este campo está conformado por las asignaturas Introducción a la Filosofía, Ética, Lógica y Argumentación y Problemas Filosóficos.

Materia

La materia de **Filosofía** pretende que el estudiante se forme como un ser integral que contribuya a la mejora de su entorno social; se apropie de un lenguaje filosófico y lógico, para el desarrollo de las actividades que se desprenden de los ámbitos de su vida cotidiana y académica. La enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía es un proceso reflexivo, crítico y deliberativo que le permitirá al alumno llevar a cabo ejercicios argumentativos desde una perspectiva lógica y filosófica para que construya una postura ante la vida y tenga la capacidad de dialogar con sus semejantes en la búsqueda de consensos.

Las asignaturas de esta materia están organizadas por una serie de aprendizajes clave definidos en el campo de Humanidades en los que se determinen los ejes que, a su vez, organizan y articulan los conceptos, habilidades, actitudes y valores propios del campo y es el referente para favorecer la transversalidad. A partir de los ejes se definen los componentes que organizan de forma específica los contenidos centrales que corresponden a los aprendizajes fundamentales y se refiere al contenido de mayor jerarquía dentro de los programas de estudio.

Aprendizajes clave

Los **aprendizajes clave** refieren a las competencias del Marco Curricular Común que deben adquirir todos los estudiantes del nivel medio superior; fortalecen la organización disciplinar de asignaturas y de campos de conocimiento, a través de tres dominios organizadores: *eje, componente y contenido central*. El **eje** organiza y articula los conceptos, habilidades, actitudes y valores de los campos disciplinares y es el referente para favorecer la transversalidad interdisciplinar. El **componente** genera y/o integra los conceptos centrales y responde a formas de organización específica de cada campo disciplinar. El **contenido central** corresponde a los aprendizajes fundamentales y se refiere al contenido de mayor jerarquía dentro de los programas de estudio. Define la concreción la tabla de contenidos por corte (competencias a desarrollar, contenido específico, aprendizaje esperado, producto esperado).

Tabla de Aprendizajes Clave de la materia Filosofía

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

Competencias Genéricas	Competencias Disciplinarias Básicas del campo de Humanidades
<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <ul style="list-style-type: none"> Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. <p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. 	<p>1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.</p> <p>2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.</p> <p>3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.</p> <p>4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.</p> <p>5. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.</p> <p>7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.</p> <p>8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.</p> <p>9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.</p> <p>13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.</p> <p>15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.</p> <p>16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.</p>



Enfoque



El enfoque es resultado de la combinación de una visión epistemológica de la disciplina con un enfoque constructivista y por competencias, que dan sentido a la organización de los aprendizajes, sus niveles de profundidad, su secuencia y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación más adecuadas para el cumplimiento de las intenciones de la materia, sus asignaturas y sus cortes programáticos.

El núcleo organizador del enfoque señala las dimensiones importantes o ideas esenciales de la disciplina y su didáctica. Proporciona un criterio para seleccionar los temas, su interpretación y ámbito de aplicación.

Estrategias metodológicas

Filosofar supone una actitud de búsqueda constante de la verdad; en este sentido, su fortalecimiento compromete al estudiante y al profesor a integrar valores, habilidades y conocimientos filosóficos para utilizar categorías y métodos en contextos específicos. Valores tales como el bien, la belleza y la verdad, orientan la toma de decisiones de manera consciente, así como la acción responsable que revela la dignidad humana. Entre las habilidades que el estudiante pueda desarrollar se encuentran el pensamiento crítico, la disposición al diálogo, y la capacidad para argumentar tesis y toma de posturas ante una dificultad concreta. El pensamiento crítico es una forma de deliberación y de construcción de conocimientos que se distingue de la opinión y sentido común; la argumentación es una habilidad que nos permite comprender las ideas en un contexto y con una intención determinados, explicar la realidad de un modo racional y veraz; la capacidad de diálogo, junto con el pensamiento crítico y la argumentación, contribuye a comprender, analizar rigurosamente y, en su caso, transformar de manera responsable la realidad más inmediata.

20 | Problemas Filosóficos | Programa de asignatura




Tabla de contenidos

La tabla de contenidos incluye los nuevos conceptos que se introducen para dar más especificidad al currículo y lograr una mayor profundidad de los aprendizajes en los estudiantes, está conformada por los Aprendizajes clave que son los conocimientos y las competencias del Marco Curricular Común a los que tienen derecho todos los estudiantes de la Educación Media Superior en nuestro país. Estos aprendizajes, en tanto su naturaleza funcional y transversal, habrán de servir a lo largo de la vida en situaciones diversas, lo que se logra al plantear una articulación jerárquica en tres dimensiones: Ejes, Componentes y Contenidos, que se complementan con la descripción de aprendizajes y productos esperados. Dichos elementos se definen a continuación:

Programa de asignatura | Problemas Filosóficos | 25



Eje	Componente	Contenido central	Contenido específico	Aprendizaje esperado	Producto esperado
Entender e interpretar situaciones de la vida personal y colectiva.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	Sentido de la vida humana.	¿Cuál es el papel del individuo en la conformación de la historia? Historicidad del ser.	Identifica la influencia de las visiones historicista y dialéctica del ser en un problema de la vida contemporánea. Reconoce la relación entre ciencia, progreso y tecnología. Describe la noción de vivencia estética como sentido de vida. Reflexiona sobre experiencias estéticas.	Discusión filosófica en torno al sentido de la vida, previa investigación documental.
Acercarse a contextos diferentes al propio, conocer y valorar de diversas maneras el mundo.		Relación de los seres humanos con el Mundo.	¿Cómo me relaciono con el mundo, considerando sus contradicciones? Dialéctica del ser.	Distingue la visión historicista, positivista y vitalista sobre el sentido de la vida.	
Entender e interpretar situaciones de la vida personal y colectiva.		Inclusión y responsabilidad social en el desarrollo científico y tecnológico.	¿Por qué hablamos de progreso tecnológico? La ciencia, tecnología y progreso en el Positivismo.	Identifica la influencia del historicismo, positivismo y vitalismo en el desarrollo de su comunidad.	
Conocerse, cuidarse y promover el propio desarrollo y de otros.	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	Sentido de la vida humana.	¿Cómo influye la experiencia estética en la percepción del mundo, y el sentido de la vida? Vida y experiencia estética	Identifica la influencia del historicismo, positivismo y vitalismo en el desarrollo de su comunidad.	Sociodrama en torno a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo.
		El ejercicio de la libertad frente al respeto a los demás en las relaciones interpersonales.	¿Cuál es el sentido de la vida humana, si el hombre es un ser arraigado en el mundo y ajeno a la trascendencia? Existencialismo. ¿Cuáles son las restricciones y límites de mi libertad? Objetivación y alienación.	Distingue la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual y su relación con la libertad. Identifica los problemas referentes a la dignidad y libertad del hombre alemán. Valora las decisiones autónomas, el desarrollo pleno, la felicidad y las	

Eje	Componente	Contenido central	Contenido específico	Aprendizaje esperado	Producto esperado
Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas.	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo.	Ideas, creencias y conocimientos.	Si todo es válido, ¿cómo podemos hablar de la verdad? Incertidumbre y relativización.	Consecuencias del trabajo en la persona. Analiza críticamente la incertidumbre y relativización de la verdad como consecuencias de la crisis de la razón moderna. Explica la relación entre nihilismo y razón moderna.	
Entender e interpretar situaciones de la vida personal y colectiva.		Sentido de la vida humana.	¿Desde dónde significamos la vida y nuestro entorno? Nihilismo y crítica a la razón moderna.	Reflexiona sobre los elementos que constituyen su dignidad y libertad desde el existencialismo, el problema del hombre alemán, la incertidumbre sobre la verdad y el nihilismo.	
Interactuar con los demás y en el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles.	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.	El ser humano en la sociedad.	¿Existen bases éticas que me permitan la relación con los otros? Ética del discurso y acción comunicativa.	Interpreta la problemática de la construcción de la interculturalidad. Distingue las implicaciones ético-morales en la teoría de la acción comunicativa.	Ensayo filosófico como propuesta de solución a la crisis moderna.
Expandir las posibilidades de vida.		El respeto a los derechos del individuo en el contexto de la diversidad cultural.	¿Cuál es el papel del otro en la construcción de mi identidad como parte de una cultura? Diferencia e interculturalidad. ¿Podemos emanciparnos, y generar alternativas a la crisis de la modernidad? Decolonización y Filosofía de la liberación.	Infiere las implicaciones ético-políticas de la filosofía de la liberación. Argumenta una propuesta de solución a un problema de su entorno considerando la teoría de la acción comunicativa, o bien la filosofía de la liberación.	

Tabla de contenido. Corte 1.

Título: El problema sobre el sentido de vida.	Carga horaria: 15 horas
Propósito. El estudiante será capaz de contrastar diferentes enfoques filosóficos sobre el sentido de la vida para que valore el impacto de la filosofía, la ciencia y la experiencia estética en el desarrollo de su comunidad.	
Competencias genéricas y atributos para el corte:	
<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. • Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. 	
Competencias disciplinares básicas para el corte:	
<p>1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.</p> <p>2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.</p> <p>3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.</p> <p>4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.</p> <p>6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.</p> <p>7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.</p> <p>8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.</p> <p>9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.</p> <p>13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.</p> <p>15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.</p> <p>16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.</p>	

Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Producto esperado
1. ¿Cuál es el papel del individuo en la conformación de la historia? • Historicidad del ser.	Identificar la influencia de las visiones historicista y dialéctica del ser en un problema de la vida contemporánea.	Discusión filosófica en torno al sentido de la vida, previa investigación documental.
2. ¿Cómo me relaciono con el mundo, considerando sus contrastes? • Dialéctica del ser.	Reconocer la relación entre ciencia, progreso y tecnología.	
3. ¿Por qué hablamos de progreso tecnológico? • La ciencia, tecnología y progreso en el Positivismo.	Describir la noción de vivencia estética como sentido de vida. Reflexionar sobre experiencias estéticas.	
4. ¿Cómo influye la experiencia estética en la percepción del mundo, y el sentido de la vida? • Vida y experiencia estética.	Distinguir la visión historicista, positivista y vitalista sobre el sentido de la vida. Identificar la influencia del historicismo, positivismo y vitalismo en el desarrollo de su comunidad.	
Fuentes de información:		
Para el estudiante:		
Comte, A. (1980). <i>Discurso sobre el espíritu positivo</i> . Buenos Aires: Aguilar.		
Hegel, G. W. F. (1966). <i>Fenomenología del espíritu</i> . México: FCE.		
Marx, K. (1984). <i>Manuscritos económicos y filosóficos de 1844</i> . México: Ediciones de Cultura Popular. Texto en línea: http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man3.htm#3-5		
Nietzsche, F. (1988). <i>El nacimiento de la tragedia</i> . México: Alianza Editorial.		
Nietzsche, F. (2006). <i>Sobre verdad y mentira</i> . Madrid: Tecnos.		
Para el docente:		
Dilthey, W. (1980). <i>Introducción a las ciencias del espíritu</i> . Madrid: Alianza.		
Nietzsche, F. (1996). <i>La gaya ciencia</i> , México: Fortamara.		
Schopenhauer, A. (2004). <i>El mundo como voluntad y representación</i> . Madrid: Trotta, Tomo I.		
Hegel, G. W. F. (2009). <i>Fenomenología del espíritu</i> . Valencia: PRE-TEXTOS.		

Tabla de contenido. Corte 2.

Título: Crisis de la razón moderna.	Carga horaria: 18 horas
Propósito: El estudiante será capaz de explicar las consecuencias de la crisis de la razón moderna para que reflexione sobre su dignidad, sentido de vida y libertad.	
Competencias genéricas y atributos para el corte:	
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	
<ul style="list-style-type: none"> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. 	
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	
<ul style="list-style-type: none"> Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. 	
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	
<ul style="list-style-type: none"> Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. 	
Competencias disciplinares básicas para el corte:	
1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.	
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.	
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.	
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.	
13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.	
14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.	

15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.		
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.		
Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Producto esperado
1. ¿Cuál es el sentido de la vida humana, si el hombre es un ser arrojado en el mundo y ajeno a la trascendencia? <ul style="list-style-type: none"> Existencialismo. 	Distinguir la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual y su relación con la libertad. Identificar los problemas referentes a la dignidad y libertad del hombre alienado.	Sociodrama en torno a la crisis de la existencia del hombre contemporáneo.
2. ¿Cuáles son las restricciones y límites de mi libertad? <ul style="list-style-type: none"> Objetivación y alienación. 	Valorar las decisiones autónomas, el desarrollo pleno, la felicidad y las consecuencias del trabajo en la persona. Analizar críticamente la incertidumbre y relativización de la verdad como consecuencias de la crisis de la razón moderna.	
3. Si todo es válido, ¿cómo podemos hablar de la verdad? <ul style="list-style-type: none"> Incertidumbre y relativización. 	Explicar la relación entre nihilismo y razón moderna.	
4. ¿Desde dónde significamos la vida y nuestro entorno? <ul style="list-style-type: none"> Nihilismo y crítica a la razón moderna. 	Reflexionar sobre los elementos que constituyen su dignidad y libertad desde el existencialismo, el problema del hombre alienado, la incertidumbre sobre la verdad y el nihilismo.	
Fuentes de información: Para el estudiante: Benjamín, W. (2008). <i>Obras</i> . Madrid: ABADA Editores, Volumen 2. Marcuse, H. <i>El hombre unidimensional</i> . Disponible en línea, consultado en febrero de 2017: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/framme/esc_frank_from0005.pdf Sartre, J-P. (2006). <i>El existencialismo es un humanismo</i> . Barcelona: Folio. Beuchot, M. (2009). <i>Historia de la filosofía en la posmodernidad</i> . México: Torres. Husserl, E. (1984). <i>Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental</i> . México: Folio ediciones. Vattimo, G. (2010). <i>Adiós a la verdad</i> . Barcelona: Gedisa. Volpi, F. (2007). <i>El nihilismo</i> . Buenos Aires: Ediciones Siruela.		

Tabla de contenido. Corte 3.

Título: Alternativas de solución a la crisis moderna.	Carga horaria: 16 horas.
Propósito. El estudiante será capaz de argumentar una propuesta de solución a la crisis de la razón moderna, para que asuma con responsabilidad la relación que tiene consigo mismo y con los otros.	
Competencias genéricas y atributos para el corte:	
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. <ul style="list-style-type: none"> Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. 	
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. <ul style="list-style-type: none"> Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. 	
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. <ul style="list-style-type: none"> Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. 	
Competencias disciplinares básicas para el corte:	
1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.	
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.	
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.	
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.	
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.	
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.	
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.	
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.	

13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.		
14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.		
15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.		
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.		
Contenidos específicos	Aprendizaje esperado	Producto esperado
1. ¿Existen bases éticas que me permitan la relación con los otros? <ul style="list-style-type: none"> Ética del discurso y acción comunicativa. 	Interpretar la problemática de la construcción de la interculturalidad.	Ensayo filosófico como propuesta de solución a la crisis moderna.
2. ¿Cuál es el papel del otro en la construcción de mi identidad como parte de una cultura? <ul style="list-style-type: none"> Otredad e interculturalidad. 	Distinguir las implicaciones ético-morales en la teoría de la acción comunicativa. Inferir las implicaciones ético políticas de la filosofía de la liberación.	
3. ¿Podemos emanciparnos y generar alternativas a la crisis de la modernidad? <ul style="list-style-type: none"> Decolonización y Filosofía de la liberación. 	Argumentar una propuesta de solución a un problema de su entorno considerando la teoría de la acción comunicativa, o bien la filosofía de la liberación.	
Fuentes de información:		
Para el estudiante:		
Habermas, J. (1987). <i>Teoría de la acción comunicativa</i> . Madrid: Taurus		
Düsel, E. (2008) <i>Ética de la liberación</i> . Madrid: Trotta. Disponible en línea, consultado en mayo de 2018: http://enriquedusel.com/textos_libros/50.Etica_de_la_liberacion.pdf		
Zea, L. (1969). <i>Filosofía americana como filosofía sin más</i> . México: Siglo XXI		
Martí, José. (1993). "Nuestra América" en Leopoldo Zea (compilador), <i>Fuentes de la cultura latinoamericana</i> . México: FCE. Texto en línea consultado en febrero de 2017: http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/marti/index.htm		
Para el docente:		
Cerutti, G. (2005). <i>Filosofía de la liberación latinoamericana</i> . México: FCE		
Düsel, E., Mendieta, E., y Bohórquez, C. (Editores), (2009). <i>El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino (1300-200)</i> . México: Siglo XXI Editores.		
Habermas, J. (2002). <i>Verdad y justificación</i> . Madrid: Trotta.		
Zea, L. (1985). <i>El problema de la identidad latinoamericana</i> . México: UNAM/CCYDEL.		
Levinas, E. (1997). <i>Fuera del sujeto</i> . Madrid: Caparrós.		

§36. Anexo 5 (Taxonomía de Bloom)

NIVELES DE APRENDIZAJE Y VERBOS DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM

NIVEL DE APRENDIZAJE DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM	
CONOCIMIENTO	Capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que, cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior
COMPRENSIÓN	Capacidad de comprender o aprehender, en donde el estudiante sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le presentan, sin tener que relacionarlos con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. El material requiere de un proceso de transferencia y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto.
APLICACIÓN	Mismos principios de la comprensión y la única diferencia perceptible es la cantidad de elementos novedosos en la tarea por realizar. Requiere el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse.
ANÁLISIS	Capacidad de descomponer un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. En general, la eventual solución se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas.
SÍNTESIS	Capacidad de trabajar con fragmentos, partes, elementos, organizarlos, ordenarlos y combinarlos para formar un todo, un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara. Requiere la reunión de los elementos y las partes para formar un todo.
EVALUACIÓN	Capacidad para evaluar; se mide a través de los procesos de análisis y síntesis. Requiere formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los criterios que se sugieran.

VERBOS POR DOMINIO Y NIVEL / CATEGORÍA

DOMINIO COGNITIVO (Perez & (Ed.Especial), 2008)

NIVEL I CONOCER	NIVEL II COMPRENDER	NIVEL III APLICAR	NIVEL IV SINTETIZAR	NIVEL V EVALUAR
Definir Describir Identificar Clasificar Enumerar Nombrar Reseñar Reproducir Seleccionar Fijar	Distinguir Sintetizar Inferir Explicar Resumir Extraer conclusiones Relacionar Interpretar Generalizar Predecir Fundamentar	Ejemplificar Cambiar Demostrar Manipular Operar Resolver Computar Descubrir Modificar Usar	Categorizar Compilar Crear Diseñar Organizar Reconstruir Combinar Componer Proyectar Planificar Esquematizar Reorganizar	Juzgar Justificar Apreciar Comparar Crítico Fundamentar Contrastar Discriminar

DOMINIO PSICOMOTOR

NIVEL I OBSERVAR	NIVEL II IMITAR	NIVEL III REPETIR	NIVEL IV PRECISAR	NIVEL V AUTOMATIZAR	NIVEL VI REORGANIZAR
Solo centra su atención en la actividad que hace el otro. Observar	Lo hace observando un patrón, modelo, docente. Repetir Registrar Memorizar Nombrar Relatar Subrayar Enumerar Reproducir	Lo hace siguiendo un instructivo u oyendo indicaciones verbales pero sin observar. Reproducir Imitar Manejar Interpretar	Ejecuta la actividad. Realizar Operar Elaborar Rectificar	Sabe y puede desarrollar la actividad y ahora lo hace de manera automática. Actuar Utilizar Realizar	Hace la tarea de manera automática pero ahora. Reorganizar Ajustar Modificar

DOMINIO AFECTIVO (Perez & (Ed.Especial), 2008)

NIVEL I TOMA DE CONCIENCIA	NIVEL II RESPONDER	NIVEL III VALORAR	NIVEL IV ORGANIZAR	NIVEL V CARACTERIZAR
Preguntar Describir Dar Seleccionar Usar Elegir Seguir Retener Repetir Señalar	Contestar Cumplir Discutir Actuar Informar Ayudar Conformar Leer Investigar	Explicar Invitar Justificar Adherir Iniciar Proponer Comparar Defender	Adherir Defender Elaborar Jerarquizar Integrar Combinar Ordenar Relacionar	Actuar Asumir Comprometirse Identificarse Cuestionar Proponer

§37. Bibliografía, hemerografía y recursos digitales

Anselmo de Canterbury, San. (2008). *Proslogion en Obras Completas I*. España: Biblioteca de Autores Cristianos.

Arroyo Ortiz, Juan Pablo. (2019). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. México: Gobierno de la República.

Boisvert, Jacques. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: FCE.

Boff, Leonardo. (2007). *Humanidades hoy en América Latina*, CLACSO.

Bruner, J. (1987). *Life as narrative*, en ‘Social Reserch’, vol. 54, no. 1, pp. 11-32.

Cerletti, A. (2017). *Hacia una didáctica aleatoria. Algunas notas filosóficas sobre la enseñanza de la filosofía*. En Picos, R. (Coord.) *Didáctica de la filosofía*. ITACA/UANL.

Cholbi, Michael. (2007). *Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy*. en: [Teaching Philosophy](#), Volume 30, Issue 1.

Davidson, Donald. (1995). *Ensayos sobre acciones y sucesos*. España: UNAM/Crítica.

Davidson, Donald. (2001). *De la verdad y de la Interpretación*. España: Gedisa.

Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada*. España: Paidós.

Dewey, John. (2007). *¿Cómo pensamos?, relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.

Eco, Umberto. (2005). *Tratado de semiótica general*. México: Debolsillo.

Kusch, Martin. (2010). *Social Epistemology*. en: Sven Bernecker & Duncan Pritchard (eds.), *Routledge Companion to Epistemology*. New York: Routledge. pp. 873—884.

Foucault, Michelle. (1980). *Microfísica de poder*. España: La piqueta.

Frege, Gottlob. (2013). *Sobre concepto y objeto*, en *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*. España: Tecnos.

Kolb, David A. (2015). *Experiencial Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. United States of America: Pearson Education LTD.

Kripke, Saul. (2005). *El nombrar y la necesidad*. México: IIF.

López Calva, Miguel. (1998). *Pensamiento Crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.

MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. España: Crítica.

Merani, Alberto L. (1960) *Relación entre los valores culturales y Científicos*, en *La Actual Educación Superior. Universitas Emeritensis*. Vo. VII No. 7, Mérida.

Moore, George Edward. (1983). *Defensa del sentido común y otros ensayos*. España: Orbis.

Moore, George Edward. (2002a). *Ethica principia*. España: Crítica.

Moore, George Edward. (2002b). *La naturaleza del juicio*. España: Ediciones Encuentro.

Moore, George Edward. (1969). *Philosophical Studies*. England: Routledge & Kegan Paul.

Moore, George Edward. (1970). *Some mains problems of Philosophy*. England: George Allen &Unwin.

Nelson, Annabelle. (2011). *Técnicas de diseño curricular*. México: Limusa.

Olbeth, Hansberg. (2001). *La diversidad de las emociones*. México: FCE.

Olle, Blomberg. (2017). *Practical Knowledge and acting Together*. en: *Socially Extended Knowledge*, edited by J. A. Carter, A. Clark, J. Kallestrup, O. Palermos, and D. Pritchard, England: OUP.

Ortega Ruiz, Rosario. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: FCE.

Paul, Richard. (1992). "Critical thinking: What, Why and How" New directions for Community colleges" en <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets> >

Parfit, Derek. (1983). *Identidad Personal*. En *Cuadernos de Crítica*, 25. México: UNAM/IIF.

Pascal, B. (2011). *Pensamientos*. España: Alianza.

Perrenoud, Philippe. (1996). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Pinker, Steven. (2004). *Cómo funciona la mente*. España: Ediciones Destino.

Planea (2017). ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF, recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Plutarco. (1995). *Sobre la paz del alma*, en 'Obras morales', vol. VII, pp. 109-54. España: Gredos.

Pozo, J. (1994). *La Solución de Problemas*. España: Santillana.

Putnam, Hilary. (2012). *Mente, lenguaje y realidad*. México: UAM/IIF.

Quine, Willard Van Orman. (1993). *Los métodos de la lógica*. España: Planeta De-Agostini.

Quine, Willard Van Orman. (1998). *Filosofía de la lógica*. España: Alianza.

Quine, Willard Van Orman. (2001). *Palabra y objeto*. España: Herder.

Quine, Willard Van Orman. (2002a). *Desde un punto de vista lógico*. España: Paidós.

- Quine, Willard Van Orman. (2002b). *La relatividad ontológica*. España: Tecnos.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI.
- Robeck, J. (2007). *Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza*. En *Diálogo filosófico*, 67: 97-110.
- Rochín, Rodrigo. (2018) *Emprende la Lógica*. México: Editorial Progreso.
- Rochín, Rodrigo. (2019) *Crea Filosofía*. México: Editorial Progreso.
- Russell, Bertrand. (1945). *Historia de la filosofía Occidental*, México: Espasa-Calpe.
- Russell, Bertrand. (1966). *Lógica y conocimiento*, España: Taurus.
- Russell, Bertrand. (1999). *Análisis Filosófico*, España: Paidós.
- Searle, John. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. España: Planeta De-Agostini.
- SEP (2008a). *Acuerdos secretariales*. México: Gobierno de la República.
- SEP (2008b). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Gobierno de la República.
- SEP (2013). *Reforma Educativa*. México: Gobierno de la República.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Gobierno de la República.
- SEP (2018a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior*. México: Gobierno de la República.
- SEP (2018b). Programa de asignatura. Colegio de Bachilleres. *Problemas Filosóficos*. México: Gobierno de la República.
- SEP (2019). *Líneas de política pública*. México: Gobierno de la República.
- Sexto Empírico. (1967). *Against the Logicians*. Great Britain: Harvard University Press.
- Sexto Empírico. (1993). *Esbozos Pirrónicos*. España: Gredos.

Strawson, Galen. (2013). *Contra la Narratividad*. En *Cuadernos de Crítica*, 56. México: UNAM/IIF.

Strawson, Peter Frederik. (1974). *Gramática y Filosofía*. *Teorema*, 4, pp. 23- 44.

Strawson, Peter Frederik. (1989). *Individuos*. España: Taurus.

Strawson, Peter Frederik. (1997). *Análisis y metafísica*. España: Paidós.

Strawson, Peter Frederik. (2003). *Escepticismo y naturalismo: algunas variedades*. España: Antonio Machado.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. España: Paidós.

Tanck de Estrada, Dorothy Coordinadora (2011). *Historia mínima. La educación en México*, México: Colmex.

Trigos, L. M y Rosales, J. H. (Coords.). *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias: Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. pp. 189-255. México: Innova Cesal.

Tugendhat, Ernst. (2003). *Introducción a la filosofía analítica*. España: Gedisa.

UNESCO. (2011). *La filosofía: una escuela de la libertad*, México.

Vázquez Zoraida, Josefina. (2006). *Educación en la historia de México*. México: COLMEX.

Vigotsky, Lev Semiónovich. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. España: Visor.

Vigotsky, Lev Semiónovich. (2000). *El desarrollo psicológico de los procesos superiores*. España: Crítica.

Villalpando Nava, José Manuel. (2000). *Historia de la educación en México*. México: Porrúa.

Wittgenstein, Ludwig. (1987). *Últimos escritos sobre Filosofía de la Psicología*. España: Tecnos.

Wittgenstein, Ludwig. (2002). *Tractatus Logico-Philosophicus*. España: Alianza.

Wittgenstein, Ludwig. (2004). *Investigaciones Filosóficas*. España: IIF/Crítica.

Wittgenstein, Ludwig. (2006). *Sobre la certeza*. España: Gedisa Editorial.

Wittgenstein, Ludwig. (2008). *Comentarios a la rama dorada de Frazer*. España: Tecnos.

Wittgenstein, Ludwig. (2017). *Aforismos: cultura y valor*. España: Austral.

Wong, E.M; Peña, J.M & Falla, S.O. (2016) *La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación*. *Sophia* 12(1):107-114.

§38. Índice de nombres

Aristóteles: 48.

Plutarco: 62.

Bloom, Benjamín: 5, 92, 94, 215.

Ricoeur, Paul: 62.

Boff, Leonardo: 87.

Robeck, Johannes: 42.

Bruner, Jerome: 62.

Rochín, Rodrigo: 33.

Dennett, Daniel: 62.

Rogers, Carl: 29, 30.

Dewey, John: 21, 60.

Russell, Bertrand: 37, 47, 88.

Goleman, Daniel: 30, 95.

Sexto Empírico: 57, 58.

Kolb, David: 5, 6, 80, 81.

Strawson, Galen: 5, 46, 62, 101, 113, 115, 157.

MacIntyre, Alasdair: 62.

Strawson, Peter Frederick: 15, 18, 21, 22, 29, 85, 101, 108, 109, 130.

Maslow, Abraham: 30.

Taylor, Charles: 46, 62.

Ortega, Rosario: 28.

Thorndike, Edward Lee: 5, 95.

Parfit, Derek: 5, 46, 61, 62, 101, 112, 114, 148.

Tugendhat, Ernst: 19.

Pascal, Blaise: 16, 17, 37.

Quine, Willard Van Orman: 18, 47, 48, 53.

Perrenoud, Phillippe: 12.

Platón: 48, 87, 119.

Wittgenstein, Ludwig: 5, 6, 22, 49, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 78, 82, 83.

§39. Índice de materias

Análisis Conceptual: 5, 11, 18, 21, 59.

Bagaje Conceptual: 10, 17, 20, 29, 62, 84.

Certeza: 48, 54, 68, 69, 70, 71.

Concepto: 13, 17, 19, 22, 23, 32, 33, 43.

Conocimiento: 10, 32, 44.

Competencia educativa: 10, 11, 12, 19, 39.

Competencia filosófica: 83, 85, 86, 88.

Creencia: 21, 28, 48, 52.

Criterio: 45, 51.

Educación: 5, 10, 13.

Filosofía 17, 18, 42, 83.

Función del docente: 10, 12, 23, 27, 31, 94.

Hombre: 15, 18, 40, 49.

Intención: 91.

Interpretación: 59, 60, 64, 86.

Pensamiento Crítico: 13, 14, 18, 20, 21.

Práctica Educativa: 10, 28.

Pragmática: 74, 75, 82, 88.

Presupuestos: 43, 72, 82, 89, 91.

Reflexión: 21, 85.

Semántica: 73, 75.

Sensibilidad: 85.